

Rickard André Lidström

## All lyden vi ikke hører

En kvalitativ studie om hørselshemmedes  
opplevelse  
av et hørende klasserom

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Mai 2022



Rickard André Lidström

## **All lyden vi ikke hører**

En kvalitativ studie om hørselshemmedes opplevelse  
av et hørende klasserom

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven i spesialpedagogikk har som formål å forstå unge døve og hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom. Formålet med dette er å skape mer kunnskap om hvordan det er å være en slik elev i et slikt klasserom. Beskrivelsene av disse opplevelsene har kommet frem gjennom en induktiv og flermetodisk datainnsamling. Datainnsamlingen består av intervjuer som i seg selv er basert på observasjoner av et klasserom i en knutepunktskole. Hensikten med det induktive perspektivet er å forholde seg empirinær, med fokus på at det elevene selv sier er deres egne virkeligheter. En slik fremgang er vesentlig for problemstillingen, «*Hvordan kan vi forstå unge døves og hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom?*»

For å gjøre dette ble det gjennomført fire intervjuer, to med hørselshemmede elever, ett gruppeintervju med fem av deres medelever, og et intervju med kontaktlæreren deres. Resultatene beskriver hvordan de hørselshemmede elevene kommuniserer i klasserommet, hvordan de trives og hvilke tanker de har om sitt eget hørselsnivå i møte med hørende elever. I samtlige intervjuer diskuteres mangel på arbeidsro og konsekvensene dette har for elever med hørselshemminger. Disse resultatene er delt opp de fire temaene sosial kontakt, inkludering, klassemiljø og klasseledelse, og identitet. Disse fire temaene er deretter drøftet i perspektivet av aktuell litteratur for å forsøke å danne en forståelse av opplevelsene av å være hørselshemmet i et hørende klasserom.

En konklusjon som er trukket fra denne drøftingen er at støy og uro i klasserommet er et vesentlig hinder for kommunikasjon, og dermed også sosial kontakt og inkludering. Det er ikke mulig å fastslå hva som forårsaker uroen, men det er lagt fokus på at god klasseledelse kan forbedre arbeidsro. En annen konklusjon er at hørselshemming også kan forstås i elevenes egen mening om sin hørselshemming, og at det er problematisk å gjennomføre tiltak dersom eleven ikke mener de har problemer som bør utrettes.

## Abstract

This master's thesis in special education is directed at gaining understanding of the experiences of the social contact and inclusion of deaf and hearing-impaired adolescent pupils in a mainstream hearing classroom. The goal of this study is to gather knowledge about how it is to be such a pupil in such a classroom. The descriptions of these experiences are gathered through an inductive multi-method data collection process. This data collection consists of interviews that are in themselves based on observations of a classroom in a hub school for hearing impaired pupils at the Norwegian high-school level. The purpose of this inductive perspective is to remain near to the data, focusing on the individual, subjective truths of the hearing-impaired pupils' experiences. Such an approach is required by the thesis statement of this study, "*How can we interpret adolescent deaf and hearing-impaired pupils' experience of social contact and inclusion in a mainstream hearing classroom*".

In pursuit of this, four interviews were conducted. Two interviews with deaf and hearing-impaired pupils, one group interview with five of their fellow pupils, and one interview with their contact teacher. The results describe how the deaf/hearing-impaired pupils communicate in the classroom, how they thrive, and their opinions of their own hearing loss in relations with their hearing fellow pupils. In all interviews, the lack of peace and quiet is discussed along the consequences this can have for hearing impaired pupils. The results are split into four sections, namely social contact, inclusion, classroom management and classroom environment, and identity. These four sections are discussed with respect to relevant literature with the intention of creating an understanding of being deaf or hearing impaired in a hearing classroom.

One of the conclusions drawn from this discussion is that noise and unrest in the classroom stands as a considerable obstacle for communication, and therefore social contact and inclusion. It cannot be ascertained what causes the unrest, but focus has been directed at ways in which good classroom management can aid in creating a peaceful working environment. Another conclusion is that being hearing impaired can be understood through the respective pupils' opinion of their own hearing loss, and that it may be questionable to enforce measures if the pupil does not believe they have issues in need of correction.

# Dedikasjon

Denne oppgaven er kulminasjonen av mine fem år ved NTNU i Trondheim. Helt konkret startet det med mitt valg av årsstudium i Tegnspråk som breddeåret som del av mine tre år i bachelor i pedagogikk. For dette vil jeg takke mine tegnspråklærere, Charlotte, Magnus, Guro, Nora og Heidi. Videre ønsker jeg å rette en takk til Døveforbundet, RAFT og tolketjenestene vi har i Norge for deres kontinuerlige arbeid mot å sørge for en enklere hverdag for døve og hørselshemmede i Norge.

Mer personlig vil jeg også takke studiegruppen min, Maiken, Sara, Viktoria, Marit, Linn og Anniken for deres gjentatte støtte, motivasjon og medlidenhet. I samme vending vil jeg også takke mitt kollektiv i pandemiåret august 2020 – juni 2021, som til sammen med kollokviegruppen utgjør 22 mennesker som ga meg en familie og struktur når alt annet forsvant, og hjemmet, kontoret og livet eksisterte på 16 kvadratmeter. Av vennskapelige og studieveiledende årsaker må jeg også spesielt takke Frédéric (min «bror»), Benjamin, Martha, Victoria, Markus, Kaia, Heidi, Multe (Heidis hund), Sofie, UKA-21 (ikke én person), Estenstadmarka, buldring, og selvfølgelig mitt andre hjem, Dragvoll.

Mye takknemlighet rettes også til min statistikk lærer og veileder, Per.

Jeg må også rette en glovarm takk til mamma, pappa, storesøs Marlene og lillebror Joackim, som i alle sine måter ga meg en rolle og et anker utenfor studielivet, og alltid et sted å kalle hjem, uansett hvor jeg har bodd.

Mamma sa en gang at «du har mye integritet», og over årene har jeg tatt dette til meg og brukt det for det det er verdt. Integritet er å reise seg opp på egne ben hver morgen, og være hel og udelt. Derfor vil jeg rette den siste takken til meg selv. Uten min egen vilje og tidvise motivasjon gjennom lidenskap for faget og forakt for lange arbeidsdager og arbeidsnetter ville ingenting vært mulig, langt mindre å gjennomføre et masterstudium når det føltes som verden kollapset under meg. Solen gikk ned hver kveld, og solen sto opp igjen hver morgen. Takk for meg.

- Rickard

## Forord

Dette prosjektet er som nevnt i dedikasjonen et bidrag til døvekulturen i Norge, mer spesifikt et forsøk på å forstå det daglige livet til unge døve og hørselshemmede i ordinære skoler. Som jeg kommer tilbake til i selve oppgaven er dette er relativt lite forskningsfelt, dels fordi antallet døve elever er såpass lite, men også fordi det kan være nokså sensitivt. På den ene siden oppleves døvhet som et kulturelt fenomen som for mange døve er viktig å bevare. Det er en historie om rettighetskamp og rettferdighet for en minoritet som på flere måter oppleves som diskriminerende fram til i dag. Med utviklingen av så god hørselsteknologi faller behovet for tegnspråk og døveskoler bort, og med det oppstår også et rom hvor kulturen kan forsvinne. I denne forbindelse vil jeg sitere psykiater og døveforsker Terje Basilier:

*«Hvis jeg sier ja til en annen persons språk, har jeg sagt ja til personen. Hvis jeg sier nei til et språk, har jeg sagt nei til personen, fordi språket er en del av oss selv.»*

På den andre siden er døvhet også et medisinsk fenomen som kan anses som noe som kan og burde utrettes. Med et kynisk perspektiv kan det virke enklere å drive undervisning dersom alle elevene har samme mulighet til å ta til seg informasjon, og det kan virke som om dette er noe som forenkler livet til hørselshemmede.

Det er viktig å forstå disse to perspektivene både som forfatter og som leser av denne oppgaven. Det er en vanskelig balansegang å gå uansett hvilket perspektiv man tar. Personlig har jeg deltatt i døvemiljøet både ved å lære tegnspråk og å delta på ulike tegnspråklige sosiale arenaer. Samtidig er jeg oppvokst hørende og med talespråk, og jeg befinner meg et sted på midten av diskursen. Å arbeide med dette prosjektet har gitt meg innsikt i hvordan situasjonen kan se ut nå, i en situasjon hvor alle elever skal delta i ordinære tilbud, slik Stortingsmelding 6 (2019-2020) påpeker.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	v
Abstract .....	vi
Forord.....	viii
1. Innledning .....	1
1.2 Døvhhet, tegnspråk og CI .....	1
2. Metode .....	5
2.1 Tema .....	5
2.2 Mål .....	6
2.3 Utvalg og rekruttering av informanter .....	6
2.3.1 Utvalg 1 .....	7
2.3.2 Utvalg 2 .....	7
2.3.4 Utvalg 3 .....	7
2.3.5 Utvalgets svakheter .....	7
2.4 Problemstilling .....	7
2.5 Etikk .....	8
2.6 Forskningsdesign .....	9
2.7 Forberedelse .....	10
2.8 Gjennomføring av datainnsamling .....	10
2.9 Analyse og forskerrollen .....	11
2.10 Kvalitetssikring .....	12
2.10.1 Pålitelighet.....	12
2.10.2 Troverdighet .....	12
2.10.3 Generaliserbarhet .....	13
2.10.4 Refleksivitet .....	14
2.11 Empiri, observasjonsdata og intervju .....	14
2.11.1 Observasjon.....	14
2.11.2 Intervjuguider og intervjuer .....	15
2.11.3 Gjennomføring og dokumentering av intervjuer .....	16
Intervju med informant 1 .....	16
Intervju med informant 2 .....	16
Intervju med lærer .....	16
Gruppeintervju .....	17
3. Resultater og drøfting .....	17

3.1 Sosial kontakt.....	17
3.2 Litteratur om sosial kontakt .....	20
3.2.1 Behovet for sosiale relasjoner .....	20
3.2.2 Vennskap .....	21
3.2.3 Sosial kontakt i styringsdokumenter .....	22
3.3 Drøfting om sosial kontakt.....	22
3.4 Inkludering .....	24
3.5 Litteratur om inkludering .....	26
3.6 Drøfting om inkludering.....	28
3.7 Klasseledelse og klassemiljø .....	31
3.8 Litteratur om klassemiljø og klasseledelse .....	32
3.9 Drøfting om klassemiljø og klasseledelse .....	33
3.10 Identitet .....	35
3.11 Litteratur om identitet .....	37
3.12 Drøfting om identitet.....	38
4. Sammenfattende drøfting .....	40
5. Tiltak .....	42
6. Konklusjon og sammendrag .....	43
Litteratur.....	46
Vedlegg 1 – Intervjuguider .....	50
Intervjuguide 1 – Hørselshemmet elev med tegnspråk .....	50
Intervjuguide 2 – Hørselshemmet elev uten tegnspråk .....	52
Intervjuguide 3 – Personlig intervju med lærer .....	54
Intervjuguide 4 – Gruppeintervju .....	56
Vedlegg 2 – Vurdering av meldeskjema fra NSD.....	58
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæringer .....	60
Samtykkeerklæring døve/hørselshemmede elever.....	60
Samtykkeerklæring gruppeintervju .....	64
Samtykkeerklæring personlig intervju med lærer .....	68

# 1. Innledning

Hørsel er noe de fleste av oss tar for gitt, det er helt kritisk for kommunikasjon, men likevel tenker vi like lite på det som vi tenker på å puste. Å skille tale fra bakgrunnsstøy er heller ikke en enorm oppgave, selv om man gjerne ønsker å ha arbeidsro når det kreves. I motsetning til pust er hørsel noe det er fullstendig mulig å leve uten i dagens samfunn. Det krever riktignok tilrettelegging og forståelse, men det er mulig. Identitet er også noe alle har et forhold til, selve «hva vil det si å være meg», kommer man ikke utenom. Det kan kanskje virke fremmed å ha som del av sin identitet og stolthet at man ikke har hørsel, men slik er realiteten for enkelte mennesker. Hva som gjør oss til oss setter skiller mellom hvem vi er, og det lar oss kategorisere hverandre i grupper på godt og vondt. Individualitet og fellesskap oppstår i samme rom, og i dag er det mål at alle mennesker har samme verdi og skal ha samme muligheter innenfor norsk utdanningspolitikk.

Tegnspråk og hørselstap er også ord de fleste av oss har et forhold til, uten at vi nødvendigvis vet så mye om det. Fra å ha sine første inntrykk av språket gjennom Tegnspråknytt på NRK, til å ha sett noen som uhemmet snakker sammen uten lyd, gjennom vinduer og i ellers svært bråkete omgivelser. Andre ganger erfarer vi det gjennom at personer ikke hører hva vi sier, men forstår det likevel fordi de kan lese på leppene. Språk har flere modaliteter enn bare lyd. For eksempel virker tegnspråk ved hjelp av syn, håndtegn, ansiktsuttrykk og illustrering av fysiske rom og gjenstander ved hjelp av «tegnrommet», området foran en person hvor tegnspråket foregår. Tegnspråk er ikke noe alle må forholde seg til på daglig basis, men for noen er tegnspråket en kritisk del av livet på samme måte som hørsel er for mennesker som har det.

Å være døv eller hørselshemmet er som nevnt noe som kan oppleves som en slags identitetsmarkør; en kan være stolt over det, og samtidig også føle seg annerledes fra menneskene rundt seg. Det er også tilfellet at ikke alle døde og hørselshemmede snakker tegnspråk, men støtter seg på tekst og munnnavlesning, og har hørselen sin støttet av høreapparater slik som Cochlea-implantater (heretter CI). I denne oppgavens utvalg møter vi to elever som faller i hver av disse kategoriene, og jeg forsøker å forstå deres opplevelse av skolegangen sin.

## *1.2 Døvhets, tegnspråk og CI*

Å være hørselshemmet er én ting, men å være døv er noe annet. Dette er et viktig skille, særlig innenfor kulturen de døde har. Hørselshemming, hørselsnedsettelse, hørselsmangel og hørselstap er begreper som omfavner det rent konkrete. De varierer i grad av alvorlighet og aksept for bruk, og ofte brukes de om hverandre. Hørselshemming omfatter både døde og tunghørte personer, og blant 250-300 000 hørselshemmede i Norge anslås det at 3500-4000 av disse er døde (Winter, 2020). Hørselstap er gitt dersom man ikke hører lyder 20 desibel høyere enn gjennomsnittsbefolkningen (Kermit et al, 2014). Hørselstapet kan være medfødt eller ervervet gjennom ulike sykdommer eller fysiske skader. Dessuten er økende alder også en årsak til hørselstap (Winther, 2020).

I daglig tale kan døvhets også samsvare med flere av de ovennevnte begrepene, men i tillegg til å være et medisinsk begrep (Winter & Mork, 2019), er døvhets også en identitetsmarkør (McIlroy & Storbeck, 2011; Chapman & Dammeyer, 2016). Døde kan være stolte av å bruke ordet om seg selv, eller de kan se på seg selv som hørselshemmede uten videre spesifisering. Døvhets kan også kobles til stigmatisering og

velvære (Mousley & Chaudoir, 2018). Hørselshemming er heller ikke alltid knyttet til tegnspråk, og særlig med hørselsteknologi har kategoriseringene av hørselshemming blitt tema for diskusjon (Norsk Døvemuseum, u.å.a).

For døve og hørselshemmede elever er cochleaimplantatet (CI) kanskje det mest vesentlige høreapparatet for å fungere i skolen. Graden av hørselstap predikerer behovet for CI over vanlig høreapparat, og hvorvidt CI har god effekt predikeres av hvor tidlig det opereres inn. Barn som opereres tidlig kan, og bør ifølge Rikshospitalet, benytte seg av talespråk framfor tegnspråk (Kermit et al., 2010). Det understrekes at det ikke handler om at tegnspråk ikke er et fullverdig språk, men at barn med godt utbytte av CI heller bør anses som moderat til lett tunghørte (Kermit et al., 2010). Likevel er det lite kunnskap om hva som bidrar til godt hørselsutbytte hos barn med CI, og selve implanteringen er bare ett ledd i godt utbytte. I tillegg kreves god taleøving og tålmodighet, gjerne over flere år (Kermit et al., 2010).

Tegnspråk er i første omgang et språk, ikke et hjelpemiddel kun døve bruker for å gjøre seg forstått. Det er ulikt talespråk da det har oppstått for å fylle behovet for kommunikasjon mellom personer som av ulike årsaker ikke kan eller vil kommunisere gjennom lyd. I daglig bruk er ikke tegnspråk én ting, men en samling ulike språk og kombinasjoner av modaliteter, for eksempel tegn til tale, og norsk med tegn støtte (Johnston & Schembri, 2007). I hovedsak kjennes tegnspråket som kommunikasjonsmåten som foregår mellom døve og mellom døve og hørende som kan tegnspråk. Språket oppstår naturlig der det finnes behov, og utvikles selv i miljøer hvor bruken av tegnspråk ikke er ønskelig, slik som i tidligere døveskoler (Kermit et al., 2014).

Tegnspråk er ikke ett universelt språk selv om det kan være en vanlig oppfatning, og det er heller ikke basert på talespråk. Det er mangfold av ulike språk, dialekter med store og små forskjeller, så vel som likheter som kanskje er overraskende hvis de sammenlignes med talespråk. For eksempel finnes likheter mellom australsk, britisk og newzealandsk tegnspråk som. I sammenligning med amerikansk tegnspråk samsvarer ikke disse likhetene på samme måte som amerikansk og britisk talespråk. På grunn av måten tegn dannes, gjerne såkalte avbildende tegn, har tegnspråklige med ulike nasjonaliteter bedre evne til å kommunisere med hverandre enn talespråklige som ikke snakker et felles språk (Johnston & Schembri, 2007).

Døve og tegnspråklige har også ofte god evne til å gjøre seg forstått av de som forsøker å lære seg tegnspråk eller ikke kan språket på et flytende nivå. Det er et stort rom for staving av tegn (kalt bokstavering), og de ofte svært visuelt avbildende tegnene gjør det lettere å følge flyten gitt at konteksten er satt. Rent syntaktisk er tegnspråk også annerledes fra talespråk ved at mange hjelpeord og artikler ikke brukes, dels for enkelthets skyld, og fordi setningenes betydning er åpenbar uten.

Å være døv handler om mer enn bare språk, men også en del av ens identitet, kultur og historie. På noen måter kan det sammenlignes med det samiske. Historien, språket og kulturen har gått gjennom en prosess av assimilering gjennom å måtte bruke norsk språk og kultur, integrering ved spesialskoler og til inkludering ved ordinære skoler. Å gjenkjenne denne utviklingen er viktig i forståelse av døve og hørselshemmede. Ikke bare er de en språklig minoritet, men også en kulturell og identitetsmessig minoritet. Tidligere var det egne skoler og dermed større muligheter for å utvikle kulturen og språket. Etter nedleggelsene av disse er utviklingen mer avhengig av den spesifikke organiseringen av den tegnspråklige undervisningen. Å gjennomføre undervisningen av

døve og førstespråklige tegnspråklige i et ordinært klasserom er samtidig et inkluderingsprosjekt (Meld. St. 6 (2019-2020)), og løser problemene knyttet til å sende barn til internatskoler langt hjemmefra i tidlig alder. Inkludering har dermed en politisk pedagogisk og utviklingspsykologisk dimensjon. Ved første øyekast kan det virke som en ensidig god praksis å sørge for at døve og hørselshemmede elever blir en del av fellesskapet på lik linje med andre barn.

Som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven møter vi to ulike «typer» hørselshemmede elever. Den ene eleven har tegnspråk som førstespråk, men snakker også talespråk svært godt. Eleven ser på seg selv som döv, men også hørselshemmet. Den andre eleven er hørselshemmet, men ser ikke på seg selv som döv, og har en identitet som passer hørende elever. Dette er på tross av at eleven har vesentlige hørselsvansker. Det de to elevene har til felles er at de er hørselshemmede, og det er dette begrepet jeg vil forholde meg til videre i oppgaven.

Det er likevel ikke alltid tilfellet at inkluderingen foregår på en ønskelig måte, og ofte er tegnspråklige elever alene i klasser med bare hørende elever. Enkelte skoler preges av mangel på kompetanse når det gjelder tegnspråk (Kermit et al., 2014), mens andre skoler har god kompetanse og kjennskap til hvilke behov elevene har. Enkelte hørselshemmede elever har så god hørsel at de ikke trenger tolking, men har likevel behov for tilrettelegging. Mangfoldet og variasjonen er stor når det gjelder organiseringen av undervisningen til hørselshemmede elever, men hovedregelen er at de skal inkluderes i det ordinære klasserommet med hørende elever (Meld. St. 6 (2019, 2020)).

Med ny og forbedret hørselsteknologi er ikke alle hørselshemmede tegnspråklige, og som vi skal se i denne oppgaven er det ikke uvanlig at de kan talespråk på et velfungerende nivå. Teknologien har hjulpet hørselshemmede å bli frie fra tolketjenesten og på godt og vondt forminske deres rolle i døvekulturen i Norge. Det kan hjelpe disse personene leve mer normale liv i normale yrker uten større vansker, og kanskje fjerne hørselshemming som identitetsmarkør fullstendig. I seg selv er ikke nedsatt hørsel en begrensende faktor i utdanning og undervisning, men konteksten disse elevene befinner seg i, er (Kermit et al., 2014).

Når dette er nevnt er det naturlig å løfte frem et kontroversielt punkt i denne debatten. Som nevnt er ikke tegnspråk bare språklig, men også kulturelt og historisk. Audisme er begrepet for diskriminering av døve og hørselshemmede (Bauman, 2004). Audisme handler ikke bare om å undertrykke tegnspråket, men at tegnspråk og døvhet er et dårligere grunnlag enn hørselsfriskhet. For hørselshemmede kan audisme oppleves som å ikke kunne bruke tegnspråket sitt, ikke ha tilgang til tolk, eller at hørselshemmede barn av hørselshemmede foreldre nærmest blir påtvunget operasjon av CI i svært ung alder. På den ene siden av CI-debatten finner vi hørselshemmede og tegnspråklige som anser hørselshemming og tegnspråk som identitet, historie og kultur, mens legene som foretar operasjonene på den andre siden anser hørselshemminger som et medisinsk fenomen som kan «helbredes» (Norsk Døvemuseum, u.å.a).

God effekt av CI krever også øving på tale og oppfattelse av talespråk, og dersom resultatet av operasjon og taleøving er god nok, bør ikke tegnspråkundervisning gis. Hørselshemmede som er på dette nivået regnes som å ha samme hørselsnivå som lett-middels tunghørte (Norsk Døvemuseum, u.å.a; Kermit et al., 2014). CI utydeliggjør skillet mellom hørende og hørselshemmede på en måte som gjør det vanskelig å si for en utenforstående person om den hørselshemmede med CI virkelig er hørselshemmet.

Skillet gjøres derimot mer tydelig når CI av ulike grunner ikke fungerer optimalt, slik som i omgivelser med mye støy, eller hvor CI ikke kan brukes i det hele tatt, for eksempel i vann. CI er et hjelpemiddel som fysiologisk er eksternt fra kroppen, mens tegnspråk er et språk som ikke kan tas bort på samme måte.

I praksis i dag utøves retten til tegnspråk som nevnt på ulike måter avhengig av hvilke ressurser skolen har tilgjengelig, hvor den ligger, og hvor mange elever som finnes der, og ikke minst hva den enkelte elev selv ønsker. I dette prosjektet er data innsamlet fra en videregående skole i Norge. Skolen er en knutepunktskole hvor elever både lokalt og regionalt deltar. Knutepunktskoler er ordinære fylkeskommunale skoler hvor hensikten er å samle kompetanse i en skole slik at elever kan få oppleve et tegnspråklig miljø og samtidig ha et stort utvalg av studieretninger (Statped, 2022). Skolen i denne oppgaven, og dens geografiske lokasjon, er anonymisert ettersom det av tydelige grunner utgjør en personopplysning for elevene det gjelder. Knutepunktskolens funksjon juridisk er å oppfylle Opplæringslovens §3-9:

*Ungdom som har rett til videregående opplæring etter § 3-1 og som har teiknspråk som førstespråk, eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til å velje videregående opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråkleg miljø etter andre leddet, eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære videregående skolar.*

Tilknyttet Anonym Videregående Skole er andre videregående samarbeidsskoler med studieretninger som ikke finnes på Anonym VGS, eller rett og slett er nærmere elevens bosted (Statped, 2022). Her, så vel som på Anonym VGS, organiseres undervisningen i stor grad basert på eleven, om de har Individuell Opplæringsplan, om de ikke har det, og som nevnt tidligere, hvilke ressurser skolen har tilgjengelig. Undervisningen foregår nesten utelukkende på talespråk og er tolket enten på tegnspråk eller ved hjelp av skrivevolking (Statped, 2022). Situasjonen i dag varierer fra sted til sted i landet, men fokuset i dette prosjektet vil være kommunen Anonym VGS ligger i, på videregående nivå.

Med bakgrunn i dette vil dette prosjektet og denne oppgaven forholde seg til en problemstilling som kan formuleres slik:

*«Hvordan kan vi forstå unge hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom?»*

Formålet med prosjektet er å avdekke subjektive opplevelser av å være hørselshemmet i et klasserom hvor de andre elevene i hovedsak er hørende. Spesielt rettes fokus på disse elevenes sosiale kontakt med medelevene, og deres opplevelse av inkludering, både pedagogisk og sosialt. Formålet innebærer ikke å påføre skolen skyld i problemer, men å forstå beskrivelsene av opplevelsene disse elevene har i sin situasjon. Prosjektet skal avdekke informasjon som kan brukes til å sette dagens kontekst i et teoretisk perspektiv. For å unngå at disse opplevelsene overskygges av teori og forventninger om hva som *kan være* relevant for beskrivelsene av opplevelsene, vil prosjektet foregå abduktivt – altså kombinert av induksjon og deduksjon (Thagaard, 2013). Dette innebærer å ikke først se etter hvordan tidligere teori samsvarer med elevenes beskrivelser, men gi rom for at beskrivelsene er frittstående og ikke nødvendigvis i tråd med hva forskning forventer. Samtidig er foregå undersøkelsen på et område jeg er kjent og jeg har erfaring, og dermed er prosjektet også deduktivt.

Hørselsvansker er et lite, men ikke ubetydelig tema innenfor spesialpedagogikken. Det er snakk om en liten andel elever, og som nevnt tidligere er det rundt 3500-4000

hørselshemmede i Norge (Winter, 2020), og enda færre er elever til enhver tid. Dette utelukker på ingen måte viktigheten av temaet. Disse er også elever, og de skal også inkluderes i det ordinære klasserommet, men hvordan gjøres dette, og hvilke problemer finnes? Utover dette er det flere enn de definert hørselshemmede elevene som har hørselsvansker, og dermed blir det et mer omfattende og dermed viktigere tema å diskutere. I opplæringsloven er tegnspråk omtalt i kapitlene 2-6 for grunnskole og 3-9 for videregående. I barnehageloven er tegnspråk omtalt i kapittel 7, §38 (Barnehageloven, 2005, §38). Rett til tegnspråkundervisning og tolk gis etter sakkyndig vurdering fra Pedagogisk-Psykologisk tjeneste.

## 2. Metode

Dette kapitlet tar for seg utformingen og gjennomføringen av prosjektet. Jeg vil gjennomgå prosjektet fra start til slutt med hensikt å redegjøre for valgene som er tatt i prosessen. Kapitlets utforming tar utgangspunkt i Johannessen et al. (2016) og går gjennom stegene valg av tema, formulering av mål og hensikt, utarbeidelse av problemstilling, etikk, forskningsdesign, utvelgelse av informanter, datainnsamling, analyse og kvalitetskontroll. Overordnet sett tar prosjektet en flermetodisk tilnærming. Først defineres problemstillingen, deretter gjøres denne om til en observasjonsguide som benyttes til å veilede en passiv observasjon av klasserommets dynamikk. Observasjonsdataen som kommer frem, danner grunnlaget for intervjuguider og temaer som kan tas opp i individuelle intervjuer. Transkripsjonene av disse intervjuene skal analyseres empirinært (Thagaard, 2013; Terry et al., 2017) og deretter drøftes i lys av aktuell teori om de ulike temaene som kommer frem av intervjuene.

### 2.1 Tema

Temaet for prosjektet, hørselshemming og spesialpedagogikk, er utledet av min egen erfaring med tegnspråk, døvemiljøet i Norge og kjennskap til noen av mulighetene og problemene i denne sfæren. Hørselshemmede elever i Norge utgjør en liten, men ikke ubetydelig andel av alle elevene. Dette begrensede antallet gjør hørselshemmede elever til en minoritet, og vil ikke nødvendigvis være et tema i alle klasser ved alle skoler til enhver tid. Dette ekskluderer likevel ikke temaet fra pedagogisk dagsorden, og i gitt at situasjonen til disse elevene har vært, og er, i konstant endring på grunn av nedlegging av døveskoler og omorganisering av undervisningen, er det et tema som stadig bør belyses og oppdateres.

Mer spesifikt er temaet hørselshemmede elevers inkludering og sosiale kontakt i et klasserom hvor hørende elever også har sin undervisning. Inkludering er både et politisk og pedagogisk begrep, og et mål i den norske skolen, og kan sees som en utledning av både nasjonale og internasjonale prosjekter, slik som Blomkomiteen i Norge (Morken, 2016) og UNESCOs Salamanca-erklæring (UNESCO, 1994). Inkludering i skolen har en lang og kompleks historie, dette utdypes senere i oppgaven. Begrepet «inkludering» defineres her ut ifra hvordan situasjonen, normativt sett, er i dag. I konkrete ord betyr dette Stortingsmelding 6 (2019-2020).

Sosial kontakt henger sammen med inkludering, men er ment som et begrep for å erstatte trivsel og ensomhet. Sosial kontakt er uladet og åpen for ulike beskrivelser, der trivsel og ensomhet kan oppfattes som binære og avgrensede. Sosial kontakt er et omfattende begrep hvor spørsmål om vennskap, medlemskap, sosial mestring, uformelle sosiale samtaler og lignende kan diskuteres. Som jeg kommer tilbake til senere vil disse punktene videre danne grunnlaget for datainnsamlingen.

Et slikt begrep, hvis det kan kalles et begrep, har likevel sine ulemper. Sosial kontakt kan innebære nesten alt som har med andre mennesker å gjøre. I tillegg er det ikke et fast definert begrep, men heller en samling ulike karakteristikk av sosial funksjon mellom mennesker. Dette kan imidlertid fungere som en fordel ettersom det er med på å både avgrense og åpne for en bredere forståelse enn hva enkeltbegreper som trivsel eller vennskap kan. Sosial kontakt vil redegjøres i større grad senere i oppgaven.

## *2.2 Mål*

Målet for dette prosjektet blir derfor å søke beskrivelser av situasjonen til disse elevene, hvor disse beskrivelsene begrenses av problemstillingen. Prosjektet tar altså et kritisk realistisk perspektiv for å undersøke grunnleggende antagelser om en gitt sosial verden (Johannessen et al., 2016; Terry, et al. 2017). Ettersom det ikke er noen objektiv sannhet for slike spørsmål, og at oppfatninger om situasjonen elevene befinner seg i vil variere, vil beskrivelsene elevene gir være resultatene i seg selv.

En annen grunn til at prosjektets mål er å søke beskrivelser er fordi vi ønsker å forstå et fenomen gjennom øynene til dem vi studerer (Johannessen, et al., 2016, s. 52). Det er ikke mulig å forutsi hvordan elevene vil beskrive situasjonen, og derfor er det ikke nødvendigvis nyttig med et spørreskjema. Når dette er sagt kan et slikt kvalitativt prosjekt danne grunnlaget for en senere kvantitativ undersøkelse. På bakgrunn av dette er det mulig å si at et videre mål er å evaluere beskrivelsene, ikke i sammenheng med aksjonsforskning, men å undersøke hvilke opplevde konsekvenser det kan ha for hørselshemmede elever som deltar i ordinær undervisning med hørende elever. Det kan argumenteres for at slik forskning er subjektiv og lite pålitelig, men undersøkelsen er spesifikt ute etter subjektive opplevelser. Påliteligheten i dette prosjektet tas opp i et påfølgende delkapittel.

Formålet med undersøkelsen er altså eksplorativt (Kvale & Brinkman, 2019, s. 140). På forhånd vites lite om fenomenet som skal undersøkes, og få antagelser kan gjøres. Dette farger problemstillingen og påvirker valg av forskningsdesign. Det faktum at det er vanskelig, hvis i det hele tatt mulig å forutsi hva slags svar informantene vil gi, gir et godt grunnlag til å gjennomføre en induktiv kvalitativ intervjuundersøkelse. Ettersom det av samme årsak vil kunne være vanskelig å vite hva slags spørsmål som bør stilles i intervjuet, gjennomføres først en passiv, ikke-deltakende observasjon av klasserommet, elevene, og dynamikken mellom aktørene (Kvale & Brinkmann, 2019).

## *2.3 Utvalg og rekruttering av informanter*

Utvalget ble rekruttert ved først å kontakte bekjente tegnspråktolker, for å få innsikt i hvilke skoler som kunne tenkes å ha relevante informanter. Det ble deretter sendt ut forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til tre ulike skoler, hvor bare en av dem svarte. Det ble derfor tatt en beslutning om å kun bruke denne ene skolen som utgangspunkt for utvalg. Dette kan utgjøre en mulig skjevfordeling og begrenning av mulige svar, noe som vil drøftes senere i oppgaven.

Kontakten foregikk gjennom rektor, fagleder i tegnspråk, og kontaktlærer for en ordinær klasse med to hørselshemmede elever. Basert på tilgangen av elever ved skolen kan det beskrives flere forskjellige utvalg. Hvert av utvalgene er også beskrevet i meldeskjemaet til NSD. Deltakerne i undersøkelsen er trukket som kriteriebasert ikke-sannsynlighetsutvalg (Johannessen et al., 2017). De spesifikke kriteriene som gjelder er forskjellige for de ulike utvalgene jeg vil nevne, men samtidig har de vesentlige



likhetstrekk. Kriterier som ikke nevnes, slik som alder og kjønn, har ikke relevans for utvalgene.

### *2.3.1 Utvalg 1*

Kriteriene for dette utvalget er å være hørselshemmet i tillegg til å være tegnspråklig førstespråklig, og benytter språket aktivt i sin undervisning. Et videre kriterium er å være elev ved en videregående skole. Tidligere skolegang er ikke et kriterium i dette utvalget, men de kan være på ulikt nivå i sitt videregående utdanningsløp. I dette utvalget er det én informant. Informanten betegnes som I1 videre i oppgaven.

### *2.3.2 Utvalg 2*

I likhet med Utvalg 1 er Utvalg 2 trukket på kriteriene om å være i en skole eller en klasse på en videregående skole. Elevene er i motsetning ikke nødvendigvis hørselshemmede og ikke nødvendigvis tegnspråklige i noen betydelig grad. De går i klasse med hørselshemmede elever. I likhet med utvalg 1 er ikke studieretning eller grad av progresjon et kriterium. Totalt ble det rekruttert 11 elever til mulig gjennomføring av intervju. Avhengig av tilgang til informantene ble fem trukket ut til gruppeintervjuet. Det ble også lagt vekt på at disse fem informantene representerte ulike deler av klasserommet basert på hva jeg så i min observasjon. Disse fem vil refereres til som A1-A5 senere i oppgaven.

Én av disse elevene er hørselshemmet, men har ikke tegnspråk, og benytter seg heller ikke av skrive- og tolk i undervisningen. Eleven benytter seg av CI og munn- og håndtegn i undervisningen. På grunnlag av dette ble denne eleven også intervjuet personlig. Dette valget tok jeg da informanten likevel regnes som hørselshemmet av skolen og tolkene selv om han ikke har tegnspråk. Av årsaker slik som bakgrunnsstøy, noe som beskrives i selve intervjuet, var det også viktig å intervjuer denne informanten alene. Informanten betegnes som I2 videre i oppgaven, i tillegg til å være del av Utvalg 2.

### *2.3.4 Utvalg 3*

Dette utvalget skiller seg vesentlig fra 1 og 2 på grunnlag av at mulige deltakere må være lærer for elever med hørselshemming og/eller tegnspråk, samtidig som de er lærer for hørende elever. Utdanningsnivå defineres som lærerutdanning, men tegnspråklighet er ikke et krav. I dette utvalget er det 1 deltaker.

### *2.3.5 Utvalgets svakheter*

Etttersom det ikke var hensiktsmessig innenfor prosjektets rammer å kontakte alle skoler i landet, ble det besluttet at utvalgene var tilstrekkelig til å belyse problemstillingen. Da utvalget kan ligne et bekvemmelighetsutvalg (Tjora, 2013), er det nødvendig å presisere at det er relativt få hørselshemmede elever i Norge. Samtidig er det heller ikke gitt at flere ville ønsket/samtykket til å delta i en slik undersøkelse. I tillegg består utvalget kun av representanter fra én skole, noe som kan påvirke prosjektets generaliserbarhet og mulig skjevfordeling av svar. En videre redegjørelse av prosjektets generaliserbarhet gis senere i kapitlet.

## *2.4 Problemstilling*

Utarbeidelsen av problemstilling ble utarbeidet på bakgrunn av egen erfaring med tegnspråk og døvemiljøet i Norge. De hørselshemmede elevene i skolen er ikke én homogen gruppe, men virkeligheten deres preges av forutsetninger som er fysiologisk ulike sine medelever. Av årsaken at de to hørselshemmede elevene er vesentlig

forskjellige når det gjelder språk, deles de inn i hvert sitt utvalg. De resterende informantene i Utvalg 2 er hørende elever som meldte seg frivillige til å delta i gruppeintervju. Ettersom læreren til elevene ikke selv passer inn i noen av utvalgene har læren fått sitt eget utvalg. Disse tre utvalgene har til hensikt å belyse temaet fra så mange perspektiver som mulig.

Problemstillingen som utledes av temaet og målet for forskningen lyder som følger: «Hvordan kan vi forstå unge hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom?»

Problemstillingen formuleres slik for å forsøke å omfavne opplevelsene på så stor måte som mulig, og samtidig være avgrensende innenfor rimelighetens grenser. Ordet «hørselshemmet» brukes som nevnt innledningsvis for å omfavne både informant I1 og I2, selv om I2 er i samme utvalg som hørende medelever. Årsaken til dette er at utvalgene ble definert hos Norsk Senter for forskningsdata før tilgang til informanter var avklart. I1 har tegnspråk som førstespråk, mens I2 ikke har tegnspråk i det hele tatt, selv om begge faller inn under definisjonen av hørselshemmede elever. I prosjektets innledende fase var det fokus på det tegnspråklige aspektet ved undervisningen. Utover i prosessen, særlig etter at utvalget viste seg å representere to ulike «typer» hørselshemmede elever, tok problemstillingen nåværende formulering. Som nevnt tidligere kan ordet «døv» også brukes. Døv og hørselshemmet betyr som nevnt ofte det samme, men de har ulike konnotasjoner. Ikke alle hørselshemmede anser seg selv som døve, samtidig som det motsatte også er sant. Problemstillingen ekskluderer dermed de hørende elevenes opplevelse av å være elev i et hørende klasserom, men for å få et nyansert perspektiv på situasjonen tok jeg valget å intervju en gruppe av disse elevene for å få innsikt i deres opplevelse. Av samme årsak valgte jeg å intervju læreren til samtlige elever.

Å velge akkurat begrepet «hørselshemmede», er med på å avgrense fenomenet som skal undersøkes (Johannessen, et al., 2016, s. 58). Ved å gjøre dette er det mulig å oversette opplevelser til noe som kan være «målbart» og konkret, framfor å forsøke å tolke rene utsagn og beskrivelser. Ettersom dette er et kvalitativt prosjekt er det grunn til å anta at informantene vil beskrive situasjoner som i forkant ikke kan forutses. Det er derfor viktig å være spesifikk på dette når det gjelder hvilken informasjon som vektlegges, noe som drøftes nærmere i delkapittel om analyse og forskerrollen.

## 2.5 Etikk

I all samfunnsvitenskapelig forskning er retten til et fritt og informert samtykke svært viktig, dels for å sørge for at ingen tvinges til å delta, og dels for at informantene skal vite hva de deltar i, og hvorfor de deltar. Det skal opplyses om eventuelle negative konsekvenser av å delta i undersøkelsen på en nøytral måte (Ringdal, 2014) og samtidig begrunne uttrykkelig om retten til å ikke delta i undersøkelsen uten å oppgi grunn. Denne informasjonen ble gitt i forkant av hvert intervju.

For å sørge for at prosjektet er ivaretatt forskningsetisk korrekt er meldeskjema sendt inn gjennom Norsk Senter for forskningsdata. Det var en løpende diskusjon om hørselstap regnes som helseopplysning, og i samarbeid med instituttet og ansatte ved OsloMet ble det konkludert med at selv om tegnspråk er en språklig opplysning, må hørselstap enda regnes som en helseopplysning i meldeskjemaet. Dette fører til behov for spesifisitet i intervjuene om å fokusere på det språklige og unngå mulige sensitive opplysninger. Særlig i forbindelse med gruppeintervju med hørende medelever

spesifiserte NSD at spørsmålene og tema i samtalen må ha en generell karakter som ikke direkte omhandler spesifikke elever.

Det er uttrykkelig formulert i både meldeskjema, informasjonsskriv og i forkant av intervjuene at deltakelse er frivillig, at rettighetene til innsyn og å få data slettet ligger hos deltakerne selv, samt at all data slettes etter gjennomføringen av prosjektet. Kun student og veileder har tilgang til innsamlet data i form av lydopptak, og data behandles ikke på noe tidspunkt av eksterne personer. I gjennomføring av observasjon ble jeg og veileder enige om at skriftlige samtykkeerklæringer ikke var nødvendige for observasjonen ettersom personidentifiserende informasjon ikke skulle samles inn.

Basert på meldeskjemaet vurderte NSD Personverntjenester at behandlingen av data oppfyller personvernforordningens krav om riktighet, integritet og konfidensialitet, og sikkerhet (Personopplysningsloven, 2018, §5.1 c,d,f). På bakgrunn av denne vurderingen kunne datainnsamlingen begynne.

For å ta hensyn til deltakernes personvern og ivareta deres anonymitet må skolens navn og geografiske lokasjon anonymiseres. I sammenligning er det svært få hørselshemmede elever i Norge, og det samme gjelder antallet knutepunktskoler på videregående nivå. Derfor betegnes skolen som «Anonym VGS i Norge». I transkripsjonene er deltakerne i personlig intervju gjort om til informant 1, 2, 3, og i gruppeintervju, informant A1-A5. Tidligere studieretninger er også anonymisert.

## 2.6 Forskningsdesign

Som nevnt ovenfor er det ikke mulig å forutsi på forhånd nøyaktig hva som vil komme frem av elevenes beskrivelser av situasjonene deres. På bakgrunn av dette er prosjektet gjennomført abduktivt (Thagaard, 2013). Det er induktivt ved å være empirinært og la empirien styre valg av teori i drøftingen. Samtidig er det deduktivt fordi prosjektet kombinerer empirien med min forforståelse av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013). Kort oppsummert vil dette si at datainnsamling først blir gjort gjennom en observasjon av elevene. Her vil klassens dynamikk og sosiale interaksjoner være fokus. Observasjonen og bakgrunnen min danner deretter grunnlaget for resten av datainnsamlingen, mer spesifikt, intervjuguidene som vil benyttes.

Prosjektet benytter seg av et kritisk realistisk forskningsdesign. Prosjektet er ute etter å skaffe beskrivelser av et fenomen som finnes, men som kan være vanskelig å beskrive. Fenomenet som undersøkes er viktig for personene som selv opplever det, og det er deres beskrivelser som er utgangspunktet for forskningen (Terry et al., 2017). Forskningsdesignet har også likheter med fenomenologisk og etnografisk perspektiv hvor individene studeres i sine *naturlige* omgivelser, før deres forståelse av sin situasjon undersøkes gjennom deres subjektive opplevelser (Johannessen et al., 2016, s. 78). Prosjektet er ute etter å avdekke opplevelser av et fenomen, eller hvordan det er å være en type person i et miljø hvor majoriteten kan defineres som en annen type personer. Målet er å oppnå forståelse av hvordan det er å være en hørselshemmet elev i et miljø hvor de andre elevene ikke er det.

Prosjektet kan likevel sies å være mer fenomenologisk enn etnografisk da det ikke nødvendigvis omhandler en spesifikk kultur eller én avgrenset sosial gruppe, men heller individer som eksisterer innen en annen gruppe. Det er likevel snakk om et sosialt system (Johannessen et al., 2016) og ikke bare et fenomen. Beskrivelser som gis av opplevelsene er subjektive og avgrenset til konteksten de defineres av (altså skolen), og det er ikke gitt at beskrivelser er homogene i andre skoler eller andre miljøer

hørselshemmede personer befinner seg i. Dataen i dette prosjektet omhandler én klasse ved én skole i Norge. Klassemiljøet er unikt, og gir flere ulike beskrivelser av hvordan det kan oppleves å være elever med ulike forutsetninger i et klasserom med både hørende og ikke-hørende medelever.

### *2.7 Forberedelse*

I forkant av intervjuene ble det gjort vurderinger om hvilket språk som skulle benyttes i intervjuene med de hørselshemmede elevene. Det var ikke kjent i hvilken grad de hørselshemmede elevene brukte tegnspråk i egen undervisning i forkant av observasjonen, ei heller hvilke preferanser de hadde for gjennomføring av intervju. Det ble lagt opp til fleksibilitet mellom talespråk og tegnspråk, og tillatelse til å gjøre både video- og lydopptak ble gitt gjennom NSD.

Det ble identifisert vesentlige forskningsmessige problemer med å gjennomføre tegnspråklige intervjuer ved hjelp av en tolk, og i diskusjon med veileder ble det enighet om å forsøke å gjennomføre intervju på tegnspråk dersom eleven var villig til dette, og selv ønsket det. Helt konkret lå problemet i at informasjonen skulle fortolkes gjennom en ekstern person, og selv om dette gjøres i en rekke disipliner, ble det ansett som ikke nødvendig. Årsaken til dette er at informantene uansett viste seg å bruke talespråk, og dersom det ble nødvendig ville jeg brukt tegnspråk og videoopptak. Det var uansett intensjonen å sikre at denne beslutningen ble værende hos eleven selv.

### *2.8 Gjennomføring av datainnsamling*

Som nevnt ovenfor startet datainnsamlingen med en passiv ikke-deltakende observasjon av klassens dynamikk for å få et overblikk og få innsikt i hva det vil være hensiktsmessig å stille spørsmål om i de påfølgende personlige intervjuene. Denne prosessen startet med å besøke skolen og introdusere meg selv, prosjektet og hva jeg kommer til å gjøre og hva som var planen. Det ble gitt anledning til å stille spørsmål. Her ble det også opplyst om taushetsplikt og anonymitet, og at observasjonen ikke skulle benytte seg av opptaksmidler, men kun fungere som en ledetråd for hva intervjuene skulle ta for seg. Samtykkeerklæringer ble utlevert i forbindelse med intervjuene.

Alle elevene og ansatte var på forkant informert om prosjektet, og planleggingen av når observasjonen skulle finne sted ble gjort med hver enkelt faglærer, sammen med kontaktlærer. Valget av tid og sted var avhengig av lærerens preferanser og muligheter, samtidig ble det vektlagt at det var behov for flere ulike situasjoner for å øke mulighet for å få nyttig observasjonsdata (Tjora, 2013, s. 48). Av samme årsak ble det ikke satt en fast tidsramme for observasjonen, og behovet for mer observasjonsdata ble vurdert fortløpende.

Observasjonen foregikk ved å på forhånd ekstrahere begreper fra tema og problemstilling som kunne gjenspeiles i klasserommet. Å benytte seg av problemstillingen for dette ble gjort av hensyn til observasjonsdataens presisjon, selv om det på dette tidspunktet var rom for endringer i problemstillingen (Tjora, 2017, s. 55). I problemstillingen nevnes begrepene opplevelse, sosial kontakt, og inkludering. Disse begrepene fungerer som holdepunkter for observasjonen, og blir i praksis en observasjonsguide. Blant disse er det understreket klasserommets dynamikk gjennom samarbeid og tolkebruk, den sosiale kontakten mellom elevene, lærer og elev, vennegrupper, samt diskusjoner og samtaler. Inkludering observeres i og utenfor klasserommet gjennom språkbruk og tegnspråklighet hos medelever og initiativtagning

for sosiale relasjoner, og samarbeid i ikke-faglige situasjoner. Underveis i observasjonen ble det tatt notater av det som foregikk, og hvordan de ulike holdepunktene i observasjonsguiden manifesterte seg i klasserommet. I tillegg til informasjonsguiden ble det også innsamlet notater om andre temaer, slik som klassemiljø og identitet.

Observasjonen tok en passiv karakter som en fullstendig observatør, i den grad det er mulig ved tilstedeværelse i samme rom og forhåndsinformasjonen elevene hadde fått (Tjora, 2017, s. 53; Gold, 1958). Alle elevene var gjort klar over min rolle og prosjektet på forhånd, og hva jeg gjorde der. På grunn av dette ble det viktig å forsøke å være så lite delaktig og synlig som mulig, slik at mitt nærvær ikke påvirket situasjonen mer enn det som kan forventes. Passiv observasjon ble valgt framfor deltakende eller dynamisk observasjon. Denne observasjonsformen ble valgt av hensikt å ikke påvirke eller framprovosere spesifikke fenomener eller atferd, og ettersom observasjonen skulle legge grunnlag for videre datainnsamling i form av intervjuer.

Intervjuguidene ble utformet på et flerdelt grunnlag. I hovedsak er intervjuguidene basert på observasjonene, og basert på oppbygningen som er illustrert av Tjora (2017, s. 155-157) og Johannessen et al. (2016, s. 149-153). I tillegg til dette er det mine observasjoner også basert på min erfaring med tegnspråk og hørselshemming. Dermed er intervjuguidene også basert på min egen erfaring med tegnspråk og hørselshemming. Spørsmålene i intervjuguiden hadde til hensikt å starte intervjuet på en måte som vil kunne oppleves som komfortabel for informanten. Deretter tok spørsmålene gradvis mer konkret art for å kartlegge opplevelsen av informantens situasjoner. Her valgte jeg å skille mellom intervjuguide for hørselshemmede og intervjuguide for hørende (se vedlegg), og ettersom disse intervjuene har ulik karakter, har de også ulik oppbygning. I gruppeintervjuene vil det mer rom for diskusjon blant elevene, mens intervjuene med de hørselshemmede foregikk kun mellom informant og intervjuer. Intervjuet med lærer hadde en noe kortere struktur og det var et viktigere mål å oppklare spørsmål jeg ikke hadde fått besvart på andre måter. Felles for alle intervjuene var at de ble avrundet med avslutningsspørsmål (Tjora, 2017, s. 147) for å normalisere diskusjonen.

### *2.9 Analyse og forskerrollen*

For å være godt egnet en vid og abduktiv undersøkelse om subjektive opplevelser slik som den dette prosjektet dreier seg om, er det valgt en kritisk realistisk tematisk analyse (Terry, et al., 2017). Hensikten er å ta hensyn til at individenes subjektive virkelighet får mulighet til å være i sentrum, og at én fast fasit ikke eksisterer. Det er heller ikke mulig å ha direkte tilgang på denne subjektive virkeligheten, selv om språket kan hjelpe oss å forstå den. Analyseformen gir rom for at det som sies i intervjuene ikke nødvendigvis samsvarer med alle hørselshemmedes elevers opplevelse av sosial kontakt og inkludering i en videregående skole, men gir et innblikk i en slik virkelighet.

Som et bidrag til dette, og for å forholde seg til det induktive perspektivet benyttet analysen seg til «big Q»-tilnærmingen av tematisk analyse (Terry et al., 2017). Hensikten med dette var å forholde seg empirinær framfor teorinær for å forsøke å få fram hva informantene egentlig sier. Dette gjøres framfor å poengtere hvilke kategorier eller koder det de sier best mulig passer inn i. Tematisk analyse kan framfor andre analyseformer være svært fleksibel, og å benytte seg av denne analyseformen åpner for en vid tolkning av et fenomen. Dette krever finere fordykning i datasettet og mindre definerte koder.

Det er likevel dannet fire generelle temakoder som både analysen og diskusjonsdelen forholder seg til. Disse fem er sosial kontakt, inkludering, klasseledelse og klassemiljø, og identitet. Dataredueringen og kodingen er gjort manuelt uten kodeprogrammer. Denne beslutningen er tatt av hensyn til at koding kun er like god som kriteriene koderen setter (Terry et al., 2017). Beslutningen lå også på at en mer dyptgående fortolkning av at samfunnsvitenskapelig datamateriell ikke nødvendigvis burde overlates helt eller delvis til programvare. Av denne grunnen ble det ikke gjort en systematisk kodebasert meningsfortening av transkripsjonene.

En slik tolkningsfremgang krever likevel en viss forsiktighet ovenfor hvordan jeg selv leser informantenes utsagn. Å gå for langt inn i materialet kan overskygge de store linjene i hva informantene faktisk prøver å si. Dette er særlig viktig ettersom jeg selv, som datainnsamler og forfatter av denne oppgaven, har vært deltaker i døvemiljøet og derfor blitt utsatt for spesifikke holdninger som kan endre måten jeg leser dataen på (Gilje & Grimen, 1993). Det er samtidig nødvendig å huske på at data ikke kan forstås uten forforståelse (Johannessen et al., 2017). Med min erfaring kan jeg se ulike historiske og kulturelle linjer bak det de sier, men samtidig kan dette føre til at jeg ser mønstre i svarene som ikke egentlig finnes. Egen forforståelse som forsker blir derfor til fordel og ulempe, ikke bare i analysen, men i oppgaven som sådan.

## *2.10 Kvalitetssikring*

### *2.10.1 Pålitelighet*

En måte å sikre pålitelighet i dette prosjektet på er å beskrive alle valgene som er gjort, dette er målet med dette kapitlet (Johannessen et al., 2016). Det skal være samsvar mellom det som skrives i dette kapitlet, og hva som presenteres i resten av rapporten. Det skal være mulig å benytte seg av dette kapitlet og gjøre en tilsvarende undersøkelse. Videre er det sammenheng mellom hva som presenteres i kapitlet og den informasjon som er gitt NSD i form av meldeskjema. Vurderingen av meldeskjemaet for dette forskningsprosjektet er vedlagt. Et annet steg i retning av pålitelighet var å spørre informantene om deres vurdering av min innblanding i prosjektet, og hvorvidt mitt nærvær i klasserommet påvirket deres oppførsel (Tjora, 2013). Dette er naturligvis å forvente, men i hensikt å minske denne påvirkningen gjorde jeg meg kjent for klassen, og brukte flere dager på å observere dynamikken i klasserommet.

Min egen vurdering av påliteligheten i prosjektet baseres på selve fremgangen i prosjektet. I forberedelsene av datainnsamlingen tilrettela jeg for videoopptak selv om dette ble uaktuelt. Selve intervjuene ble gjort i et rom uten andres tilstedeværelse, hvor kun jeg og informantene var til stede. Intervjuene foregikk etter jeg allerede var godt kjent med informantene etter å ha observert klassen. Min egen forståelse av situasjonen de hørselshemmede elevene har, fra min bakgrunn fra tegnspråkmiljøet spilte også inn på hvordan jeg forsto det de sa. Transkripsjonene inneholder også mine egne utsagn og de kan leses som dialogen faktisk foregikk i intervjuene, ingen ord eller setninger er fjernet av hensyn til lengde eller relevans.

### *2.10.2 Troverdighet*

Troverdighet i dette prosjektet handler om hvor trolig det er at de slutningene jeg trekker stemmer overens med det informantene opplever. Dette avhenger av min tolkning og analyse av transkripsjonene. Et tilsvarende begrep, validitet, vil i dette delkapitlet håndteres som av samme betydning. I dette prosjektet sikres troverdighet ved å ikke bare intervju hørselshemmede elever, men også lærer og medelever i

samme klasse som de hørselshemmede elevene. På denne måten kan flere perspektiver på samme fenomen gi klarhet i om opplevelsen om fenomenet stemmer overens med hverandre i de ulike intervjuene. Dersom de stemmer overens kan det vurderes som at informantene beskriver de samme opplevelsene, og at jeg undersøker det jeg forsøker å undersøke (Johannessen, et al, 2016). For eksempel ble enkelte av svarene fra intervjuene med de hørselshemmede også stilt til læreren for å undersøke deres perspektiv. Et annet middel for å styrke validiteten i prosjektet er å benytte seg av flere metoder, i dette tilfellet, både observasjon og intervju. Målet med å observere dynamikken før gjennomføring av intervjuer er å sørge for at intervjuene er basert på et større grunnlag enn kun mine antagelser av hvordan klasserommet fungerer (Johannessen et al., 2016).

Troverdigheten kan også forbedres dersom gode forberedelser er gjort i forkant av datainnsamlingen. Dels ble dette gjort ved å legge til rette for å intervjuer på tegnspråk med videoopptak selv om dette ikke ble nødvendig. I tillegg fikk de hørselshemmede informantene egne intervjuguider de kunne lese dersom de ikke hørte spørsmålene. Gitt min erfaring med hørselshemmede og kontakten jeg hadde med informantene før intervjuene er det rimelig å gå ut ifra at det informantene sier er et riktig bilde av deres opplevelse. Vårt felles forståelsesgrunnlag for hørselshemming førte trolig til en intersubjektiv enighet om hvordan opplevelsene deres kan forstås.

Prosjektet har også en indre validitet (Kleven, 2008). I drøftingen og konklusjonene som dras trekkes det slutninger om kausale sammenhenger mellom klasseledelse, støy og vansker med å oppfatte tale hos hørselshemmede med CI. Konklusjonene om kausale slutninger, slik Kleven definerer det (2008), er ikke dratt på kvantitativt grunnlag, men forstås basert på en tolkning av hva informantene sier. Det er ikke gitt at sammenhengene alltid forekommer, eller om fenomen B alltid følger av fenomen A, men de anses likevel som viktige sammenhenger i opplevelsen til informantene (Kleven, 2008).

Slutningene kan vurderes å tilsvare informantenes opplevelser basert på relevant litteratur, noe jeg kommer tilbake til i drøftingen av resultatene. Ideelt sett skulle det vært gjennomført en oppfølging av informantene for å undersøke om slutningene mine stemmer overens med deres opplevelser, men av hensyn til omfang og tidsbruk er det besluttet å ikke gjøre dette.

For å sørge for at prosjektet også har begrepsvaliditet ble begrepene sosial kontakt og inkludering oversatt til mer spesifikke ord som trivsel og følelse av å ha en plass i klassen. For eksempel er det ikke gitt at jeg og informantene har en felles forståelse for hvordan «integrering» og «inkludering» defineres. Begrepsvaliditeten skal sikres gjennom intervjuenes helhet, og ikke gjennom spørsmål som «føler du deg inkludert» (Kleven, 2008; Johannessen et al., 2016). Altså, dersom mine tolkninger av transkripsjonene stemmer overens med mine litteraturbaserte redegjørelser av de ulike begrepene, har prosjektet oppnådd en begrepsvaliditet.

### *2.10.3 Generaliserbarhet*

Hvorvidt dette prosjektets innsamlede opplysninger kan overføres til lignende skoler eller andre elever i lignende situasjoner er sentralt i spørsmålet om generaliserbarhet, eller overførbarhet (Johannessen et al., 2016; Tjora, 2013). Den første betraktningen i dette spørsmålet er at alle skoler er ulike, og at alle klasser også ulike. Med hensyn til prosjektets tema og problemstilling kan antallet hørselshemmede variere, graden på

hørselshemmingen deres kan variere, og kanskje vesentligst, alderen på informantene. I denne undersøkelsen observerer og intervjuer jeg én videregående klasse. I klassen finnes to hørselshemmede elever, hvorav kun den ene kan tegnspråk og benytter seg av tolk. Begge elevene har CI og benytter seg i stor grad av talespråk og munnnavlesning. Prosjektet kan gi generelt overførbare opplysninger om hvordan sosial kontakt og inkludering kan oppleves av hørselshemmede elever i et hørende klasserom, men det er ikke mulig eller meningen å si at deres tilfelle definitivt er tilfellet for alle hørselshemmede elever.

Dersom forskeren tar pragmatismen som grunnlag kan vi si at kunnskapen som produseres i kvalitative undersøkelser slik som denne har legitimitet på andre områder enn sin egen avgrensede problemstilling. Kunnskapen kan likevel åpne for videre forskning, og dermed har undersøkelsen praktisk virkning. Dersom dette prosjektet i seg selv, og videre forskning fører til endringer i informantenes, eller gruppen deres liv, har kunnskapen praktisk legitimitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 78). Dette betyr ikke at prosjektet definitivt fører til gode løsninger på problemer som alltid finnes i alle skoler, men prosjektet gir et innblikk i to opplevelser av sosial kontakt og inkludering i én skole, og kan derfor ha en viss overførbarhet.

#### *2.10.4 Refleksivitet*

Uansett hvor godt forberedt observasjon eller intervju er, er ikke resultatene nødvendigvis nøyaktige og presise gjengivelser av informantenes opplevelse. Opplysningene som samles inn i prosjektet påvirkes av motivasjonen min til å gjennomføre prosjektet, hva jeg ser etter i observasjonen, hvilke spørsmål jeg stiller informantene. I tillegg er muligheten tilstede for at det kan finnes opplysninger jeg ikke avdekket, og at min tolkning og drøfting av resultatene påvirker konklusjonene (Tjora, 2013). I selve datainnsamlingen har jeg som forsker en viss maktposisjon (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Det er jeg som styrer fremgangen av samtalene, og særlig i gruppeintervjuene er det jeg som begrenser hva vi ikke snakker om. Samtidig begrenses jeg av svarene informantene gir, og jeg kan ikke forlange bedre svar enn det jeg får.

Dette gjorde det nødvendig å sette et skille mellom meg og informantene, og samtidig opparbeide meg tillit til informantene. Mye av dette arbeidet skjedde automatisk som del av observasjonsprosessen. Det var ikke hensikten å bli en del av klassen, men det var viktig å sørge for at alle elevene, særlig de hørselshemmede, visste hvem jeg var før jeg gikk videre til intervjuene.

### *2.11 Empiri, observasjonsdata og intervju*

#### *2.11.1 Observasjon*

Denne delen av datainnsamlingen fungerte som nevnt som et grunnlag for intervjuguidene. Forberedelsene til observasjonen besto av å omgjøre tema og problemstilling til en observasjonsguide for å sikre fokus på at nok, og relevant observasjonsdata ble funnet. Dette ga observasjonen en lav til middels grad av standardisering (Ringdal, 2014, s. 120). Ettersom jeg selv er påvirket av døvemiljøet kan det være vanskelig å distansere seg helt fra observasjonene. Deretter tok observasjonen form av en feltobservasjon ved at innsamlingen av observasjonsdata skjedde i elevenes miljø. Basert på tilgang og klasserommets utforming, tok jeg en passiv, ikke-deltakende rolle med en høy til middels grad av nærhet (Ringdal, 2014, s. 120). Det var ikke mulig å observere klasserommet utenfra, og bruk av videokamera



ville krevd innhenting av samtykke fra alle deltakerne i klasserommet. Benyttelse av kamera for observasjon ble også ekskludert for potensielt å unngå en mulig følelse av overvåkning hos elevene.

I forkant av mitt første besøk var elevene gjort klar over at jeg kom til å være der. Før selve observasjonen begynte introduserte jeg meg selv foran klassen og fortalte klart og tydelig hva jeg kom til å gjøre, hvor jeg kom til å sitte, og at jeg i praksis ikke skulle eksistere som aktør i klasserommet. Dette er kanskje ikke praktisk mulig å oppnå, men oppfølgingsspørsmål i intervjuene undersøkte om en observatøreffekt hadde oppstått på grunn av mitt nærvær. Det ble også gitt mulighet til å stille spørsmål om prosjektet, samt opplyst om taushetsplikt.

I intervjuet med læreren besvares spørsmålet om at mitt nærvær i klasserommet påvirket klasseromsdynamikken med *«Det tror jeg alltid det vil gjøre, litt at det er noen som er der og de vet at de blir observert, i hvert fall til å begynne med»*. I intervju med informant 2 ble dette besvart med *«Åja, nei, det har vært det samme ... Ja, jeg har ikke merket noe har forandret seg. Det er det samme»*.

I dagene som fulgte møtte jeg opp i klassens undervisning sittende bakerst i rommet med notatblokk. Det ble gjort notater av hendelser som svarte til temaene om klasseromsdynamikk, sosial kontakt og inkludering. Særlig fokuserte jeg på hvordan de hørselshemmede elevene interagerer med de hørende, med lærere, med og via tolker. I løpet av observasjonen skrev jeg også ned spørsmål jeg ville stille de ulike utvalgene i de påfølgende intervjuene. Blant disse inkluderte jeg oppfølgingsspørsmål og oppklaringer om det jeg så.

I klasserommet satt elever to og to i tre kolonner. Læreren befant seg som regel forrest i klasserommet, med unntak av gjennomføring av gruppearbeid. Elevene satt som regel på samme plass hver dag. De to hørselshemmede elevene satt på samme plass på høyre side av klasserommet fra lærerens perspektiv. Klassen er en påbyggsklasse. Gitt at elevene har flere valgfag er ikke klassen alltid samlet. Min observasjon foregikk i de timene hvor elevene stort sett var samlet i undervisning. Observasjonen foregikk i timer med flere forskjellige fag og ulike lærere med ulik organisering av undervisningen.

Roller tolkene hadde var svært synlig i klasserommet, og de hadde sin egen faste plass forrest i klasserommet til høyre for læreren. Det var alltid to tolker i klasserommet, og de byttet på å tolke med omtrent 5-10-minuttersintervaller. Fra denne posisjonen var de lett synlige for den tegnspråklig hørselshemmede eleven. Dersom klassen hadde gruppearbeid, og eleven ønsket det selv, ble tolken med denne gruppen og tolket samtalene som foregikk. I tilfellet eleven ønsket skriveolking fikk eleven en egen PC av tolkene, hvor tolket tekst ble sendt fra deres plass til eleven. Kun den tegnspråklige eleven benyttet seg av tolking, og denne observasjonen bidro til intervjuguiden for oppklaring. Dette vil redegjøres ytterligere for i forkant av intervju med informant 2.

### *2.11.2 Intervjuguider og intervjuer*

Formålet med intervjuene tilsvare Ringdal (2014, 2. 242) om å innhente beskrivelser av opplevelser som ikke kan innhentes kvantitativt. For å få bredde i beskrivelsene av opplevelser valgte jeg å intervju flere informanter, ikke bare hørselshemmede. For å få et helhetlig perspektiv av klasserommet ble det også intervjuet hovedlærer for klassen, så vel som en gruppe med hørende, ikke-tegnspråklige elever. Det ble benyttet en delvis strukturert oppbygning for de ulike

intervjuguidene som besto av innledning, åpningsfase, overgangsfase, hovedfase og avrundingsfase (Johannessen, et al. 2016; Tjora, 2017, s. 155-157). Hver av disse fasene inneholdt både generelle tanker og spørsmål, og spesifikke spørsmål så vel som oppklarings spørsmål fra observasjonen. Det ble også lagt vekt på å stille oppfølgings spørsmål og oppmuntrende utsagn (Johannessen, et al., 2016, s. 154).

### *2.11.3 Gjennomføring og dokumentering av intervjuer*

For alle intervjuene ble det benyttet lydopptak, dels av praktiske hensyn, men også basert på informantenes egne preferanser. I forkant av datainnsamlingen var det likevel søkt om tillatelse til videoopptak til tegnspråklige intervjuer, men etter møte med og diskusjoner med de hørselshemmede elevene viste det seg at det ville virke likeså godt med talespråk. Dette ble også bekreftet gjennom det informantene sa i intervjuet. Alle intervjuene ble gjort i et lukket rom uten støy på skolen, uten andre deltakere til stede (Tjora, 2013). Lydopptakene ble gjort gjennom programmet Nettskjema fra Universitet i Oslo. Opptakene krypteres og lagres deretter i databehandlingsprogrammet 7-zip per NTNUs retningslinjer (NTNU, u.d.). Transkripsjonene er gjort på NTNUs egne PCer.

#### *Intervju med informant 1*

Intervju med informant 1 foregikk på talespråk i et lukket rom uten tolk. På forhånd informerte jeg tolkene om at dette skulle skje og hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuet. Jeg la fokus på å snakke sakte og tydelig, og informerte om at jeg kunne gjenta spørsmål på tegnspråk dersom det ble nødvendig. Informanten satt direkte ovenfor meg og rommet var godt belyst. Intervjusesjonen startet med opplysning om prosjektet, informantens rettigheter og hvordan de kunne komme i kontakt med prosjektansvarlig, NSD og instituttet. Før opptaket begynte skrev informanten under på samtykkeerklæringen og ble informert om den ubestridte muligheten til å forlate intervjuet uten grunn til enhver tid. Intervjuet varte i en halvtime og intervjuguiden er vedlagt som *Intervjuguide 1*.

#### *Intervju med informant 2*

Intervjuet foregikk stort sett på samme måte som informant 1. Et vesentlig unntak var at informanten hadde en egen utgave av intervjuguiden foran seg slik at de kunne lese av spørsmålene ved behov. I tillegg til dette hadde jeg intervjuguiden åpen på skjerm slik at informanten kunne lese spørsmålene ved behov. Dette ble gjort på oppfordring av tolkene, selv om informanten ikke selv benyttet seg av skrivefolk. Intervjuet foregikk i samme rom som intervju med informant 1. Sesjonen startet med opplysning om prosjektet, informantens rettigheter og hvordan de kunne komme i kontakt med prosjektansvarlig, NSD og instituttet. Deretter signerte vedkommende samtykkeerklæringen og opptaket begynte. Intervjuet varte i 25 minutter og intervjuguiden er lagt ved som *Intervjuguide 2*.

#### *Intervju med lærer*

Gjennomføringen av intervjuet hadde noe mindre tid til rådighet enn de andre intervjuene, og derfor tok det art av et mer strukturert intervju. Målet var å få svar på spørsmål, og få kontaktlærerens perspektiv på klassen. I forkant av intervjuet ble læreren opplyst om anonymisering av elevenes navn og et forbehold om å forbli generelle i forklaringer av situasjoner. Ellers foregikk intervjuet på samme premisser som intervjuene med informant 1 og 2. Intervjuet varte i 17 minutter og intervjuguiden er vedlagt som *Intervjuguide Lærer*

## Gruppeintervju

Gjennomføringen av dette intervjuet krevde samkjøring med lærer for å få tilgang til de fem informantene samtidig. Elevene i klassen har forskjellige timeplaner og lite tid utenom skoletiden til å delta i intervjuer. Som nevnt tidligere ble det opprinnelig rekruttert 10 elever som ville la seg intervjuer for å gi rom for enkelte elevers varierende timeplaner. På dagen for gjennomføring var syv av disse tilgjengelige, og fem av disse ble med. Disse fem ble valgt basert på min observasjon for å best mulig representere hele klassen. Innledningsvis ble de informert om prosjektet og målet med samtalen, deretter fikk de utdelt samtykkeerklæringer. Før selve intervjuet begynte ble det uttrykkelig begrunnet at vi skulle forholde oss generelle, og at jeg kom til å avbryte dersom beskrivelser av situasjoner ble for spesifikt rettet mot enkeltpersoner. Dette var elevene svært bevisste på, og hele samtalen forholdt seg generell til temaet klassemiljø. På tross av mine spørsmål var elevene ofte langt mer engasjerte i å redegjøre for hva de var misfornøyde med i klassen. Samarbeid og inkludering i klassen, særlig blant elevene, ble beskrevet som så godt at det sjelden var noe tema – og dette gjaldt alle elevene. Intervjuet varte i 40 minutter og intervjuguiden er som *Intervjuguide Gruppeintervju*.

## 3. Resultater og drøfting

Dette kapittelet er delt opp i fire hoveddeler basert på intervjuene. For hvert delkapittel vil jeg først gjennomgå resultatene, deretter aktuell litteratur, før hvert tema drøftes mot teori og resultater. Resultatene vil presenteres gjennom utsagn og sitater fra informantene, slik de leses i transkripsjonene. Empirien deles opp i fire delkapitler for fire temaer, nemlig sosial kontakt, inkludering, klassemiljø og klasseledelse, og identitet. Etter de fire delkapitlene gjennomføres en sammenfattende drøfting av alle fire temaer.

I presentasjon av resultater vil hele sitater legges frem, og refereres til med (I1) for informant 1, (I2) for informant 2, (I3) for lærer. I gruppeintervjuet refereres informantene til som (A1-A5) for gruppeintervjuinformant 1-5. Enkelte utsagn passer innenfor flere av temaene nevnt ovenfor. For eksempel kan et utsagn passe innenfor diskusjon om både sosial kontakt og identitet, og lignende for andre tema.

### 3.1 Sosial kontakt

Den sosiale kontakten i klasserommet ser ut til å fungere på et kombinert grunnlag av et godt klassemiljø, forståelse for de hørselshemmedes situasjon, og respekt for behovene deres. For eksempel sier I1 rett ut «*[at han] er veldig fornøyd ...*» og begrunner dette med at «*... ingen kjente hverandre fra før*» (I1). Stilt spørsmål om hvilke følelser I2 ser for seg rundt å forlate klassen i slutten av skoleåret svarer han «*[det blir] trist ...*» fordi «*klassen er jo hyggelig ... det er bare gode vennegrupper her ... det er hyggelig her.*» (I2). Læreren deres forteller at «*Det er et inkluderende miljø ... det tror jeg de aller fleste sier, at det er inkluderende ... et mangfoldig klasserom da!*» (I3). Læreren legger senere til at «*den klassen her er den klassen med hørselshemmede elever hvor inkluderingen foregår best av de klassene jeg har hatt*» (I3). Fra gruppeintervjuet kan det hentes utsagn som «*[vi har] en sånn åpenhet i klassen ... det er trygt å si ting ... alle er med hverandre*» (A5). Utsagnet «*... det er liksom ingen som er utstøtt fra klassen da, føler jeg*» (A3), kan også være med på å bekrefte dette. Faktum at alle informantene i alle intervjuene kommer med samsvarende utsagn kan være med på å forsterke troverdigheten av datainnsamlingen.

I1, eleven med tegnspråk, har vært elev på en rekke ulike studielinjer (I1) og har lang erfaring med å være hørselshemmet elev i hørende klasserom. Han begynte ikke med undervisning i talespråk før i niårsalderen (I1), og oppsummerer sin skolegang som at han «*har vært mest heldig, men litt uheldig noen ganger med klassen.*» (I1). I situasjonen slik den er for han i datainnsamlingens øyeblikk beskriver han sine nærmeste medelever som «*det er jo guttegjengingen ... for de har vist [han] mer respekt for min hørselshemming enn de andre folkene da*» (I1), stilt spørsmålet om han har noen faste elever han forholder seg mer til. Dette forstås som at han har en trygg og respekterende krets rundt seg. Én av elevene som ofte satt ved siden av I1 i observasjonene deltok også i gruppeintervjuet og nevner at det vanskeligste med å ha en hørselshemmet elev er «*at man av og til må si ting flere ganger eller litt høyere for at [I1] skal høre det, men utenom det er det ikke noe*» (A1).

I2, eleven uten tegnspråk, har hatt et lignende skoleløp, men har ingen definert identitet med hørselstapet sitt «*nææ, jeg gir [...] i det, det har ikke noe å si*» (I2). Han blir heller ikke såret når «*medelevene koddet med [hørselstapet] ... det er jo bare for «banter» [tull] ... de bruker å legge hånda på munnen og snakker. Da forstår jeg ikke hva de sier ... og andre ganger de bare [tulleord/vilkårlig lyd] og forventer at jeg bare «hæ?» ... men jeg forstår at de bare koddet da ... nei, jeg bryr meg ikke, så jeg gir [...] i det da.*» (I2). Dette kunne i forskerens betraktning tolkes som en form for mobbing. Likevel er dette lite trolig å være tilfellet. I2 nevner kontinuerlig at han trives med klassen, for eksempel «*Ja, for klassen er jo hyggelig, det er bare, guttene på skolen, det er bare gode vennegrupper her. Det er hyggelig her*» (I2), antyder at han mener det han sier, og at han ikke mistrives.

I gruppeintervjuet ble det også diskutert hvordan klassen ville sett ut dersom de hadde elever som ikke hadde CI, og et relativt dårlig talespråk. En av informantene delte en erfaring fra en annen klasse: «*Det var noen i de andre klassene som hadde elever som ikke hørte, og de kunne ikke kommunisere, de kunne ikke tegnspråk, så de klarte ikke å si noe til dem*» (A1). En av de andre informantene delte senere tilsvarende erfaring: «*for at hun i klassen min for to år siden, hun var jo helt døv, så da leste hun på leppene våre da. Men det hadde jo kanskje blitt et helt annet klassemiljø*» (A2). Dette kan tolkes som at gruppen ikke ser på sine hørselshemmede medelever som helt og fullstendig hørselshemmede. Det kan også antyde at dersom medelevene ikke hadde CI, ville ikke klassemiljøet vært så godt som det er, samtidig kunne det vært annerledes, eller også bedre.

Sosial kontakt, særlig slik det oppleves i dette klasserommet, kan basert på uttalelsene vist til ovenfor, tolkes dit hen at det avhenger av språklig kommunikasjon. Som nevnt er det rom for at alle kan snakke med alle og at ingen i stor grad er utestengt fra fellesskapet. For de hørselshemmede elevene hviler kommunikasjon i hovedsak på CI og munnnavlesning. For tiden er det bare I1 som har undervisning med tolk. Hvor god effekt munnnavlesning har avhenger av elevene og hvor tydelig deres munnbilde er, «*hvis de er utydelige på det, så gjør det det litt vanskeligere å følge med da*» (I1). I2 antyder også at han gjennom intervjuet hadde brukt munnnavlesning framfor hørselen sin, stilt spørsmålet om han opplever det som hjelpsomt, «*ja, det gjør det, jeg ser ikke på øynene dine nå, jeg ser på munnen din*» (I2). Dette antyder nokså tydelig at munnnavlesning kanskje er det viktigste for de to elevene når det gjelder kommunikasjon med hørende.

Kun ved noen anledninger involverte tolkene seg når ikke-faglige diskusjoner foregikk, men det varierte fra situasjon til situasjon. Etter å ha observert dette i klasserommet stilte jeg spørsmål om I1 tenker på hvordan det påvirker uformell sosial kommunikasjon, «Noen ganger tenker jeg på det, men andre ganger tenker jeg ikke på det ... jeg har jo sagt ifra til tolken at de skal jo være med å tolke litt når det bare er sånn snakk-snakk, men noen ganger tenker jeg litt på det, sånn at de egentlig ikke burde vært med, og [(anm.) at vi] kunne valgt noe annet tema å snakke om da» (I1). Det er likevel helt opp til I1 når tolkene skal arbeide og ikke.

I observasjon og intervjuer så ikke medelevene ut til å påvirkes eller hemme sine utsagn i klasserommet når de vet at tolkene oversetter det som sies, og til å begynne med var dynamikken rundt tolkene og de hørselshemmede mest preget av nysgjerrighet. Fra gruppeintervju, «Jeg merket det veldig i starten ... så jeg ble veldig forstyrret på en måte når de sto der med masse bevegelser og sånt da ... men jeg har blitt vant til det nå, så det går helt fint» (A5); «vi prater jo med tolkene også ... de er jo veldig integrert i klasserommet da» (A1); «det er jo en tolk vi er veldig glade i da» (A2); «vi sier jo ting uten filter til tolkene, så det er jo deres problem» (A1).

I2 har fram til inneværende skoleår kun brukt én CI selv om han har hatt to «i fem-seks år, men jeg brukte den ikke, bare den [høyre]» (I2). Årsaken til dette, som han forklarer selv er «jeg har brukt den siden skolestart [nåværende skoleår], så jeg vil si at det har gjort meg til en bedre person ... [om CI har gjort I2 bedre sosialfungerende] det fikk meg til å få mer selvinnsikt. Det er sjukt, det bare fikk meg til å få mer selvinnsikt ... og så hører jeg mye bedre nå» (I2). Det er heller ikke et mikrofon-forsterkersystem i klasserommet, og dermed er begge informantene helt avhengig av CI for å kommunisere på talespråk. Tatt dette i betraktning sammen med I2s utsagn, kan det forstås som at det er hans egen vilje til å akseptere viktigheten av to CI som har hjulpet med å få bedre kontakt med medelevene sine.

Én gjennomgående faktor som forverrer kommunikasjonen mellom de hørende og hørselshemmede, om det er undervisning eller ikke-faglig diskusjon, er støy og uro i klasserommet. Særlig er dette problematisk hvis flere snakker samtidig, «Hvis det er flere som snakker samtidig, da får jeg ikke med meg hva de sier.» (I2); «Jeg må se på han hvis han snakker og [indikerer med henda] han hvis han snakker ... og så kommer liksom noen og snakker og entrer samtalen og forstyrrer han som snakker ... da er det veldig vanskelig» (I2).

Når dette er sagt er hørselsvanskene deres noe medelevene og læreren er veldig klare over. Medelevene, som nevnt tidligere, har ikke store problemer med å gjøre seg forstått og behandler dem som likestilte elever. Ingenting fra intervjuene indikerer at de utgjør noen vesentlig del av hvordan klasserommet fungerer. Som I2 sier, «jeg føler meg samme som de andre» (I2). I1 nevner også at klassen behandler han med respekt, og begge to opplever at medelevene er forståelsesfulle hvis de ved første forsøk ikke får med seg hva som sies. For lærerens del er det viktig at «ting må være litt mer gjennomtenkt» (I3) når det gjelder å undervise for elever som er hørselshemmede. I tillegg understreker lærer at «elevene vet jo at det er to hørselshemmede der og også at det er noe de skal ta hensyn til» (I3).

I1 nevner at han til å begynne med følte seg utenfor, men at «heldigvis var [det] enda en i klassen som er hørselshemmet, så da gikk det egentlig bra» (I1). I tillegg nevner han at han selv er litt sjenert og at dette påvirker hans relasjonsbygging, men dette tolkes som ikke å handle om hørselshemmingen. Dette var riktignok tilfellet i en

tidligere klasse «*Det var spesielt én klasse som jeg gikk i tidligere ... det var en klasse hvor jeg følte meg virkelig utenfor ... det var bare læreren jeg kjente*» (I1). I dialog nevner I1 at dersom flere i denne klassen kunne tegnspråk ville sosiale interaksjoner fungert bedre. Stilt spørsmålet om det hadde vært enklere å snakke med andre og bli kjent svarer I1 «*ja, absolutt*». Dette kan forstås som det å ikke være alene om å være hørselshemmet i en klasse med hørende elever kan være en beskyttende faktor. Samtidig nevner han at «*jeg kunne ønske alle kunne litt tegnspråk eller lese av kroppsspråket i steder for å ja, ikke skjønne hva jeg mener med kroppsspråket*» (I1). Dette forstås likevel ikke som noe absolutt krav, «*jeg kan ikke si jeg ønsker det, men det er jo ønskelig*» (I1) men heller noe som kunne gjort situasjonen hans bedre egnet for han, som til sist faktisk er førstespråklig tegnspråklig.

Jevnt over fremsto det å eksistere trygge og vedvarende sosiale relasjoner i klasserommet. Alle elevene er åpne med hverandre, og det foregår ikke noen tydelig ekskludering av noen. De hørselshemmede elevene har, som de hørende elevene, venner i klasserommet, og fungerer godt i møte med dem så lenge de hørende er klare over at I1 og I2 ikke alltid får med seg hva som sies på første forsøk. Det kan også virke som deres sosiale kontakt med medelevene avhenger av deres egen innsats, særlig i I2s sammenheng med vilje til å benytte seg av 2 CI i stedet for bare én, noe som har gitt han bedre hørsel og mulighet til å kommunisere bedre. Tryggheten i klasserommet forsterkes av de gode mellommenneskelige relasjonene, og elevene står sammen som gruppe.

### *3.2 Litteratur om sosial kontakt*

Sosial kontakt er et nokså åpent tema som i seg selv ikke har noen egen faglig definisjon innenfor spesialpedagogikk, men fungerer i dette prosjektet som en samlebetegnelse for de sosiale, psykososiale, atferdspsykologiske, og intersubjektive aspektene ved skolen. Det kan defineres så løst som å ha medlemskap i klassen, å være en del av gjengen, å ha venner, å ha sine sosiale behov oppfylt, og noe så vesentlig som å ikke være, eller ikke føle seg ensom i skolen. Utover mine egne definisjoner om hva sosial kontakt kan være, vil dette delkapittelet redegjøre for teoretiske perspektiver som kan være relevante. Sosial kontakt er dermed ikke noe som er spesifikt viktig for elever med spesialundervisning, men er et vesentlig aspekt i allmenpedagogikken som sådan. Det som berettiger grunnen til å diskutere sosial kontakt er de hørselshemmede elevenes ulikhet fra de hørende, og hvilket utgangspunkt de har for kommunikasjon og samhandling i klasserommet.

Det er gitt at disse elevene har språklige vansker, enten gjennom å kommunisere med andre, eller å bli kommunisert med. Enten det krever interaksjon med tolk eller ekstra hensyn fra medelevene, har de et utgangspunkt de hørende elevene ikke preges av på samme måte. De kan trenge hjelp fra tolker, eller være avhengige av å fokusere på én person om gangen. Selv om de kan ha CI betyr ikke dette at hørselen deres er på lik linje med sine medelever (Kermit et al., 2014). All lyd i et klasserom gjøres om til signaler som ikke nødvendigvis er like tydelig som tale. Å skille ut tale fra støy blir dermed et problem, og et viktig fokus for elever med hørselshemming og CI som støtter seg på munnnavlesning, kan være at én person om gangen snakker.

#### *3.2.1 Behovet for sosiale relasjoner*

Sosialpsykologisk litteratur kan bidra til å gi innblikk i hvorfor og hvordan sosial kontakt er viktig for mennesker. På et helt basalt behovspsykologisk nivå plasserer

Maslow sosiale relasjoner og sikkerhet framfor selvrealisering (Maslow, 1943). Skolen, særlig videregående som ikke er obligatorisk, faller innenfor behovet å «aktualiseres innenfor sitt potensiale» (Maslow, 1943, s. 382), og kan ifølge teorien ikke oppfylles uten at de foregående behovene er oppfylt på en tilfredsstillende måte. Selv om denne teorien nærmer seg åtti år bærer den fremdeles relevans for menneskelig utfoldelse, og den danner et nyttig og enkelt grunnlag for å forstå hvorfor vi gjør som vi gjør.

En annen nyttig teori for å forstå det sosiale behovet mer spesifikt er *behovet for samhørighet og ønsket og interpersonlige relasjoner som en fundamental menneskelig motivasjon* (Baumeister & Leary, 1995), forkortet til samhørighetsteorien i denne oppgaven. Behovet begrunnes som «integrativt» og samler sammen hele det psykologiske feltet, ettersom samhørighetsteorien fremhever muligheten for at mye av det mennesker gjør nettopp er i samhørighetens ærend (Baumeister & Leary, 1995, s. 498). Mennesker har et antatt flokkinstinkt, en driv mot å søke andre mennesker og være en del av grupper (Teigen, 2020; Baumeister & Leary, 1995).

Artikkelen til Baumeister og Leary (1995) definerer to sentrale egenskaper ved behovet for samhørighet. Den første egenskapen er at mennesker behøver regelmessige personlige interaksjoner med andre, og helst skal disse være positive og velmenende, og at majoriteten av interaksjonene er frie for konfrontasjon og konflikt. Den andre egenskapen er at mennesker må oppleve disse interpersonlige relasjonene med en viss stabilitet, affekt og kontinuitet i overskuelig og umiddelbar fremtid (Baumeister & Leary, 1995, s. 500). Disse har viktighet for at personen opplever behovet som tilfredsstillt. Det skilles samtidig mellom tilsvarende interaksjoner med mennesker man ikke har tilknytning til, ved at disse interaksjonene ikke tilfredsstiller behovet.

Videre presenteres sammenhenger mellom samhørighet og velvære, og at mangel på samhørighet har konsekvenser utover mistriksel, slik som angst, sjalusi og depresjon (Baumeister & Leary, 1995, s. 506). I en toårig longitudinell studie av skolebarn finner Stenseng (2015) at sosial ekskludering fremmer nedsatt selvregulering, hvor nedsatt selvregulering igjen kan føre til mer sosial ekskludering. I denne sammenhengen kan det antas at når en først er ekskludert, er det vanskeligere å bli inkludert igjen. Lignende funn presenteres i *Social Exclusion Impairs Self-Regulation* (Baumeister et al., 2005), og at å integreres i en gruppe etter å først ha blitt ekskludert, krever langt større innsats enn opprinnelig.

Et steg i retningen av å oppnå meningsfulle sosiale relasjoner er sosial kompetanse. Det handler om å kunne regulere følelser, uttrykke seg selv, hevde egne behov og kunne etablere kontakt på en slik måte som tillater dannelsen av sosiale relasjoner. Det handler også om selvoppfatning og følelsen av respekt og anerkjennelse (Ogden, 2019, s. 228-229). Det er mulig å dele inn sosial kompetanse i fem interpersonlige ferdigheter som reflekterer hvordan kompetansen fungerer i personer. Disse er ansvarlighet, empati, samarbeid, selvhevdelse og selvkontroll. At disse læres, og påfølgende brukes av personen, er et spørsmål om motivasjon og selvregulering. For eksempel vil det være først når man trenger venner at disse ferdighetene manifesterer seg (Ogden, 2019).

### 3.2.2 Vennskap

Stabile, gjensidige og trygge sosiale relasjoner beskrives gjerne med et annet ord, nemlig vennskap. Samtidig er vennskap noe annet enn andre sosiale relasjoner (Hojjat & Moyer, 2017), og kan blant annet defineres gjennom mer affektive forbindelser, og at vennskap tillater større grad av sosial og emosjonell vekst (Newcomb & Bagwell, 1995).

Venner tyr heller til forhandling i uenigheter med hensikt å bevare vennskapet, hvor ikke-venner heller tyr til mindre balanserte midler, slik som maktposisjonering og insistering (Hojjat & Moyer, 2017, s. 3). Vennskap kan gjennom lojalitet fungere som allianser i situasjoner hvor det er tydelige skiller mellom to ulike sosiale grupper, i dette prosjektets tilfelle, lærere og elever. En slik funksjon kan være med på å skape trygghet og beskyttelse fra angst og vonde følelser (Hojjat & Moyer, 1995, s. 5).

Vennskap, med de fordelene det har, er ingen garanti. Særlig er dette et problem med forståelsen om at vennskap er viktig for læring av sosial og emosjonell selvregulering (Newcomb & Bagwell, 1995). Å ikke ha venner øker også risikoen for å forbli ekskludert (Baumeister et al., 2005; Baumeister & Leary, 1995; Stenseng, 2015). Barn med færre venner rapporterer flere symptomer på depresjon, og vansker i vennskap øker følelsen av angst (Hojjat & Moyer, 2017, s. 9-11). Lav kvalitet på et vennskap, selv om vennskapet defineres som et vennskap, assosieres med økt følelse av ensomhet (Parker & Asher, 1993).

### *3.2.3 Sosial kontakt i styringsdokumenter*

Det som tilsvare sosial kontakt, er også nevnt i overordnet del av Læreplanverket 2020. Her nevnes blant annet sosial læring som hvordan identitet, selvbilde, meninger og holdninger blir til i møte med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2020). Viktigheten av respekt for medmennesker defineres, og betydningen av dialog for å kunne sette seg inn i andre elevers tanker og meninger løftes frem.

Stortingsmelding 6 (2019-2020) handler om inkluderende fellesskap, et konsept som kanskje ikke er mulig uten et godt sosialt utgangspunkt. Skolen skal være ett sted hvor alle elever, uavhengig av forutsetninger som hørselshemming, skal ha mulighet til å delta og medvirke i et inkluderende fellesskap (Meld. St. 6, (2019-2020)). På denne måten er sosial kontakt nært tilknyttet inkludering, men de vil likevel drøftes separat i denne oppgaven.

### *3.3 Drøfting om sosial kontakt*

Opplevelsen av sosial kontakt i klasserommet til I1 og I2 ser ut til å hvile på hvor godt de klarer å kommunisere med medelevene. Det er ingen tvil om at klasserommet oppleves som inkluderende og godt for informantene, og dette kommer fram i alle intervjuene. Kommunikasjon er kanskje det viktigste leddet i sosiale relasjoner, og uten vellykket kommunikasjon vil det være vanskelig å oppnå trygge sosiale relasjoner. I tilfellet til både I1 og I2 er begge godt opplært i talespråk og munnnavlesning, samtidig som begge to har CI. At de to elevene som minimum har tilstrekkelig kommunikasjonsevne bekreftes av en hørende elev i gruppeintervjuet, hvor det understrekes at det største problemet er at man noen ganger må snakke høyere.

Gitt forutsetningen at begge to kan kommunisere relativt uhemmet følger det også at de to elevene overkommer eventuelle hindre for å kunne danne vedvarende og gjensidige sosiale relasjoner. Dette er også tilfellet, begge elevene har trygge sosiale relasjoner med sine medelever. I1 føler seg respektert, særlig av guttegjengen. Å være sosialt ekskludert, eller å ha blitt sosialt ekskludert på grunn av hørselshemmingen har ikke vært et tema. Dette kan knyttes til elevenes sosiale kompetanse. Gitt at dette er et klasserom på en videregående skole er elevene godt utviklet sosialt. Medelevenes ansvarlighet og empati, slik Ogden (2015) i del definerer sosial kompetanse, ser ut til å være på et slikt nivå at det ikke er et spørsmål om å inkludere eller ikke inkludere noen på bakgrunn av deres hørsel.



Dette står likevel i kontrast med utsagnet fra gruppeintervjuet om at kommunikasjon hadde vært vanskeligere dersom de hørselshemmede elevene ikke hadde godt utbytte av CI, eller i deres ord, «var 100% døve». Dette har den ene hørende eleven erfaring fra tidligere, hvor det faktisk var vanskeligere å kommunisere med de hørselshemmede elevene som ikke hadde CI. Det kommer også fram at dersom dette var tilfellet, kunne det påvirket klassemiljøet ettersom den hørselshemmede eleven da ville ha følt seg utenfor.

Alle mennesker har et iboende behov for sosiale relasjoner (Baumeister & Leary, 1995). Det faktum at både I1 og I2 har så god talespråklig og sosial kompetanse kan tyde på deres prioritet ovenfor deres behov for å danne sosiale relasjoner. Dette er spesifikt viktig for I1 som har tegnspråk som førstespråk, og ser for seg en mer ønskelig situasjon hvor medelevene kunne mer tegnspråk, selv om han likevel påpeker at det ikke er et absolutt krav. Dette kan forstås som at tegnspråklighet hos medelevene uansett ikke er noe realistisk mål, og at kommunikasjon på talespråk blir avgjørende for å kunne kommunisere med medelevene. På grunn av dette kan det være mulig å se på de to elevene som sosialt fungerende på samme nivå som de hørende elevene.

Situasjonen til I2 er likevel tydelig ulik I1, hvor han i sterke ord sier at han ikke har noen identitet med hørselstapet sitt annet enn at det er et faktum. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittelet om identitet, men det gjør svarene hans fra intervjuet ulike fra I1. Han nevner blant annet at han føler seg akkurat som alle andre, og at han kan høre akkurat som de andre elevene. Dette sier han på tross av at han har problemer med å oppfatte hva som sies hvis flere snakker samtidig, og derfor ikke kan delta i ikke-faglige diskusjoner på samme måte som medelevene sine. Samtidig hindrer ikke dette han fra å være sosial, og han beskriver situasjoner hvor han opplever vennlig tull fra klassekameratene sine. Ingenting i intervjuet antyder at han sliter med sosial kontakt i klasserommet. Det eneste tilfellet hvor problemer oppstår er som han beskriver selv, møter med personer som ikke vet at han er hørselshemmet, men at disse problemene løser seg når personen blir gjort klar over dette.

I2 har også en viss forståelse av at å forbedre hørselen sin, slik som å benytte seg av to CI framfor bare én, har hatt en virkning på sin sosiale fungering. Han nevner ordet selvinnsikt, som at livet hans er enklere etter han tok beslutningen om to CI. Motivasjonen bak dette er utvilsomt sosial. Dersom ingen andre mennesker er til stede, er heller kanskje ikke behovet til stede for å forbedre sin hørsel. Faktum at begge elevene forsøker å tilpasse seg til miljøet de er i, et miljø uten tegnspråk med kun hørende elever, tyder på at elevene er bevisste på at manglende sosiale relasjoner fører til ubehag (Baumeister & Leary, 1995).

Sammenhengen mellom kommunikasjon og sosial kontakt blir også tydelig dersom CI fjernes fra bildet. I dette tenkte tilfellet ville hverken I1 eller I2 hatt mulighet til å kommunisere med medelever eller lærere uten tolk. I1 ville riktignok hatt tilgang til tegnspråktolk, men dersom vi ser for oss at tolken er med i alle sosiale relasjoner vil det kunne oppleves som tungvint for eleven. Dette påpeker I1 også, som at det er noen situasjoner hvor tolkene egentlig ikke burde vært med. I tilfellet hvor ingen av elevene har CI og dermed ingen mulighet til å kommunisere, ville de heller ikke hatt samme mulighet til å danne sosiale relasjoner med medelevene sine. Som gruppeintervjuet antyder, ville det også vært vanskeligere for medelevene å ha med dem å gjøre. For begge elevene er CI, munnnavlesning og tolk helt vesentlig for deres sosiale kontakt i et klasserom med hørende elever.

Med et kritisk blikk på situasjonen i klasserommet kan det likevel settes spørsmål ved om den sosiale kontakten som oppleves som vennskap, eller om den kun oppleves som sosiale relasjoner. Vennskap er kritisk for å utvikle og vedlikeholde emosjonell og sosial regulering og mangel på vennskap har vesentlige konsekvenser (Hojjat & Moyer, 2017). Dette kan tenkes å være tilfellet selv for videregående elever, og samhørighet er ikke et behov som forsvinner på noe tidspunkt i livet (Baumeister & Leary, 1995). Kanskje er det desto viktigere for ungdom å ha trygge sosiale relasjoner ettersom dette er en alder hvor selvbilde og sosial sammenligning blir spesielt tydelig (Haugseth, 2020).

Informantene gir derimot nokså tydelige svar på spørsmål om vennskap og trivsel. I1 har en trygg gjeng med venner, og referer til «guttegjengen» som har vist han respekt mer enn andre elever. Jevnt over er han veldig fornøyd med klassen, og at det blir trist å forlate dem. I2 nevner også at han trives med klassen og at han opplever at han har en plass i klassen. Hele elevgruppen har også en nokså tydelig sammensatt vennskapelig allianse mot dårlige lærere, noe jeg vil komme tilbake til senere i underkapittelet om klassemiljø. Ingenting i empirien antyder at det for øyeblikket er mistriivsel eller vennemangel blant de hørselshemmede informantene, selv om det kan ha vært tilfellet tidligere.

Det er likevel et poeng at informantene kan ha tilbakeholdt informasjon om dette i intervjuene, og samtidig at medelevene i gruppeintervjuet har malt et mer presentabelt bilde av klasserommet enn det som er tilfellet i virkeligheten. Også dette kan avkreftes basert på lærerens utsagn om at det er en inkluderende og positivt energisk klasse. Dersom trivsel og godt klassemiljø kan vikariere som indikatorer på at gode vennskap eksisterer i klassen, er det også mulig å anta at både I1 og I2 har venner og god sosial kompetanse.

Det viktigste poenget med dette er at både I1 og I2 ser ut til å oppleve sosial kontakt i klasserommet på tross av deres hørselshemming. Som det kommer fram i gruppeintervjuet er det ingen store problemer å kommunisere med dem utover å måtte gjenta seg med tydeligere stemme og munnbilde i noen tilfeller. På tross av kommer det fra av intervjuene med de hørselshemmede informantene at det opplever problemer med kommunikasjon når det er mye støy. Likevel, å oppleve slike sosiale relasjoner er like viktig for hørselshemmede elever som det er alle andre elever, og den forståelsen medelevene har for at de to elevene har relativt overkommelige hørselshemminger, gjør det lettere for dem å ha varig og stabil kontakt på lik linje med hørende elever.

### 3.4 Inkludering

Inkluderingen i klasserommet nevnes både som kommentarer på hva læreren gjør, hva medelevene gjør, og hva de hørselshemmede elevene selv opplever og mener. Aller først er kan det påpekes at den tegnspråklige eleven som nevnt har tegnspråk- og skrivefolk alt ettersom hva han selv synes er best. I1 beskriver situasjonen som, «*i hele min oppvekst har jeg egentlig bare brukt tegnspråk, men de tre-fire siste månedene ... har jeg brukt skrivefolk ... med tanke på høgskole ... og at det blir litt langt ned til tolken (I1)*». Kvaliteten på tolkingen avhenger også av tolkens tegnspråk, og tolkingen er ikke alltid like lett å forstå, «*hvis det er en tolk jeg kjenner godt fra før av så går det bra, men hvis det er en ny tolk som er nyutdanna eller at det er litt gammeldags tegnspråk ... så kan det være litt utfordring (I1)*».

Det kan også tolkes at I1 opplever en form for inkludering og anerkjennelse av hørselstapet gjennom medelevers nysgjerrighet, «og alle er jo nysgjerrige på hvordan

hørselshemming er, og hvordan jeg fungerer i timen, og så har jeg til og med lært dem litt tegnspråk i klassen da» (I1). Stilt spørsmålet om han heller ville gått i en døveskole forteller I1 «for min del så tror jeg det hadde blitt litt kjedelig egentlig ... fordi da har alle elevene samme problem som meg da, så da synes jeg det blir litt kjedelig for jeg liker variasjoner» (I1), og at en slik skole «blir mer integrering enn inkludering ... da blir det liksom å sette alle på sin egen, hva skal jeg si, en egen rolle i menneskeheten da, og da, de hørende, de tegnspråklige» (I1). Dette kan forstås som at en slik skole kan virke stigmatiserende, slik at døveskoler virker segregerende framfor inkluderende.

I2 har en mer begrenset holdning til hørselsmangelen sin og ser på seg selv som en normal elev. Likevel var det vanskelig å begynne på skolen fordi det var «*mye stress fordi det var vanskelig å høre*» (I2). I2 har hatt skrivetolk før, og opplevde det som overraskende å få med seg alt som ble sagt i klasserommet, men at han med vilje unngår bruk av tolk fordi «*jeg vil ikke være avhengig av det ... jeg vil utvikle meg selv, jeg vil bli bedre til å være for meg selv, fordi neste år blir det ikke noe av det, så jeg vil liksom lære meg uten tolk*» (I2). Likevel svarer han at han er avhengig av tekst for å følge med i timen, «*jeg kan høre veldig bra, men jeg får ikke med meg hva de sier*» (I2). Stilt oppfølgingsspørsmål om dette gjør han avhengig av tekst svarer I2 positivt. Som jeg også nevner senere mener kontaktlæreren i motsetning at I2 «*kunne ha hatt utbytte av skrivetolk ja, det tror jeg absolutt*» (I2).

Stilt spørsmålet om I2 føler seg som en del av klassen svarer han, «*jeg vet ikke, jeg er usikker*» (I2). Oppfulgt dette med spørsmålet om hva medelevene kunne gjort annerledes for å forbedre hans situasjon svarer han «*Ja, nei, snakke mer med meg I guess, ha mer kontakt med meg*» (I2). Likevel, spurt om han på noen måte føler seg ekskludert, svarer han «*Nei.*» (I2). Motsvarende, spurt om han opplever at han har en plass i klasserommet, svarer han «*Ja, I guess, ja, jeg føler meg ikke ut av plass [jf. out of place] og om ensomhet «Nei, jeg føler meg helt bra. Jeg er ganske fornøyd med klassen ... jeg føler meg helt vanlig*» (I2).

Lærerens kommentarer om inkludering lener mye av ansvaret for dette på elevene, særlig sosialt sett, «*hvor det kanskje har gått litt av seg selv, og jeg ikke har følt at jeg har måttet være veldig aktiv for å være mer inkluderende, for jeg ser at begge de to elevene er elever som er godt likt ... og som har mange i klassen de er med ... så dermed har jeg kanskje ikke gjort den store innsatsen for det*» (I3). Samtidig er læreren klar over at elever med hørselsvansker krever ekstra planlegging og tilrettelegging, at «*ting må være litt mer gjennomtenkt*» (I3). Når I2 spørres om hva lærer kan gjøre for å sørge for bedre faglig inkludering svarer han, «*ta mer hensyn ... sjekke om de forstår, sjekke, ja liksom etter du har fremføring om et tema og sånn, ferdig, da går du han som er døv, og snakk med han om det, spør, «forsto du»*» (I2). Dette følges opp spørsmålet om dette er noe som foregår i praksis; «*Njæ, Lærer 1 gjør ikke det, Lærer 2 gjør ikke det, Lærer 3 gjør det ja. Lærer 3 kommer ofte og spør om jeg forsto. Lærer 1 gjør det av og til da, men ikke hele tiden, men sjelden*» (I2).

Et annet vesentlig tema for klassen i datainnsamlingens øyeblikk er deres egentlige skole pusses opp, og at de fysiske rammene for skolen ikke nødvendigvis er optimale. Dette beskrives som, «*et godt klasserom for hørselshemmede elever er jo både det her med at det skal være mindre grupper, at selve klassestørrelsen er for stor, og at rommet har for dårlig akustikk ... rammene er jo som de er*» (I3). Videre påpekes det at «*sånn sett er det jo ikke sånn det skal være lagt til rette for elever med hørselsmangel*» (I3). I tillegg til dette er det også nevneverdig at klasserommene som brukes av klassen er ikke

utstyrt med mikrofon og forsterker. Det mest vesentlige læreren selv skulle ønske kunne vært annerledes er å hindre støy og uro i klasserommet; «Altså, det her med støy og uro det er jo noe som jeg ofte tenker på og som bekymrer meg, og så jeg tror nok at begge disse elevene det er snakk om, når vi spør om det og tar det opp med dem, så er det elever som ikke ønsker så mye fokus på seg selv og sin hørselshemming, og dermed kan ta litt lett på å si at «nei, men det går greit»» (I3). Støy og uro er et fenomen som bekreftes som et problem flere ganger av både I1 «foretrekker p jobbe i grupperom for oss selv i stedet for å sitte i klasserommet, for da blir det støy», og I2 «når det er gruppeoppgave så er det vanskelig for meg å forstå, det er mange som snakker». I gruppeintervjuet ble dette et stort tema, og medelevene er veldig bevisste at støy er et vesentlig problem som de selv er med på å forårsake «men jeg er på det selv da, så jeg er medskyldig i det ja ... Nei, jeg tenker det er noe vi kan bli bedre på» (A4). Dette nevnes uten noen refleksjon om hvilke konsekvenser dette har for hørselshemmede elever.

Hvordan inkluderingen fungerer i dette klasserommet avhenger av flere forskjellige faktorer, både hvordan lærerne handler, hvordan de hørselshemmede elevene selv forsøker å tilpasse seg sine medelever, og hvordan klasserommet fysisk sett er bygget. Det er mye rom for inkludering blant elevene, og de hørselshemmede elevene trives godt. Dersom støy kan sees på som noe som må i orden for å regne klasserommet som fullstendig inkluderende, er det ikke alltid et inkluderende klasserom, men elevene selv er inkluderende i sine holdninger mot de hørselshemmede elevene. Særlig svarene om døveskole som I1 kommer med indikerer at situasjonen slik den er nå nærmer seg optimal for hans del, selv om han ikke har noen å snakke tegnspråk med utenom tolkene.

### 3.5 Litteratur om inkludering

Det eksisterer en håndgripelig sammenheng mellom sosial kontakt slik det er definert i forrige delkapittel, og inkludering slik det har til hensikt å eksistere i skolen. Hvorvidt *inkludering* i det hele tatt er et pedagogisk begrep, et politisk tema, eller et menneskelig mål i seg selv, er en diskusjon denne oppgaven ikke vil forholde seg til. På de mest grunnleggende definerer Det Norske Akademis Ordbok *inkludering* som «ta med som en del av noe», «ta med i et fellesskap», eller «å lukke inn» som er roten av ordets definisjon (NAOB, 2022). Melding til Stortinget 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* definerer inkludering som at elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, hvor de skal føle seg trygge og at de er betydningsfulle (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Begrepet har en lang historie i norsk undervisningshistorie, og kan avledes helt tilbake til Forordningen om allmueskoler på landet 1739, det første tilfellet av en felles skoleordning i Norge. Allerede da, spesifikt i det som var pensum for elever, *Pontoppidans Sandhed til Gudfrygtighed*, eksisterte det nivåforskjeller i undervisningen. For å kunne konfirmeres måtte elevene gjennomgå en muntlig eksamen basert på denne boken, men enkelte spørsmål (markert med en loddrett strek i marginen), var ikke ment for alle å kunne besvare, særlig da elever med for «tungt nemme», eller på grunn av lavt oppmøte (Johnsen, 2019, s. 109). På dette tidspunktet var det heller ikke slik at alle barn var skolepliktige. Særlig funksjonshemmede barn hadde ingen plass i denne skolen, og fikk først mulighet til offentlig utdanning i Norge i 1825 ved *Døvstummeinstituttet i Trondhjem* (Norsk Døvemuseum, u.å.a).

I tiden som fulgte, med hensyn til hørselshemmede elever, dukket stadig flere døveskoler opp omkring i landet (Løkeland, 2008), og selv om enkelte av disse var private til å begynne med, åpnet også flere offentlige døveskoler. Trondheim offentlige skole for døve, som åpnet i 1825, var den første av disse, og var allerede i 1825 en statsinstitusjon. Etter Abnormskoleloven av 1881 overtok staten alle spesialskoler, herunder døveskoler (Løkeland, 2008). Loven ble erstattet av 1915-loven om spesialskolen, og spesialskolediskursen tok en mer pessimistisk kurs fram til og gjennom andre verdenskrig. Segregerende holdninger om å ha egne lover for hver funksjonsvanske preget debatten, men disse ble aldri realisert. 1951-loven om spesialskolen ga felles lovgrunnlag for alle funksjonsvansker, og elever med lese-, tale, og skrivevansker ble også innlemmet på samme grunnlag (Johnsen, 2019, s. 120). Samme lov ga også hørselshemmede rett til videre skolegang og yrkesopplæring (Norsk Døvemuseum, u.d.b), men ikke før 1960-tallet fikk tegnspråk nok anerkjennelse til å bli brukt i skolen, etter nærmere 100 år med taleundervisning av hørselshemmede elever (Norsk Døvemuseum, u.d.b).

Slik assimilerende praksis var vanlig fra 1800-tallet og ut i første halvdel av 1900-tallet (Morken, 2016, s. 167-168), og gjaldt ikke bare hørselshemmede elever, men også samer og andre minoritetsspråklige. Tendensen ble gradvis mer integrerende i form av å sette ulike deler sammen til en helhet. Elever hadde felles tilbud og lovgrunnlag, men fremdeles var de i ulike fysiske skoler, gjerne langt fra hjemmet (Morken, 2016). Basert på samfunnets «tidsånd» (Morken, 2016, s. 169) ble Blomkomiteens innstilling 1970 om integrering lansert. Integrering ble definert gjennom tilhørighet i et sosialt fellesskap, deltakelse i fellesskapets goder, og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Morken, 2016, s. 170; Briseid, 2000, s. 24; Dalen, 2006, s. 25). En slik definisjon nærmer seg det vi kaller inkludering, men først på 1990-tallet ble dette begrepet tatt i bruk for alvor.

Debatt har oppstått rundt hvorvidt begrepene integrering og inkludering i det hele tatt er forskjellige, eller om det bare er en politisk omprofilering av en idé. Likevel har ordene ulike konnotasjoner, hvor integrering handler om å sette sammen, handler inkludering om å omfavne. Selv om det kan tolkes som at dette bare har ført til at elever med spesielle behov har blitt plassert i ordinære skoler, har det også ført til at skolen har måttet tilpasse seg elevene, ikke motsatt (Morken, 2016, s. 170-171). I hørselshemmedes sammenheng, i kraft av opplæringslovens kapitler 2-6 og 3-9 har disse elevene rett til undervisning på tegnspråk (Opplæringsloven, 1998, §2-6; Opplæringsloven, 1998, §3-9), om så gjennom en tolk.

Haug (2019) drøfter to ulike definisjoner av inkludering. Den første definisjonen er inkludering som et endimensjonalt konsept. I denne definisjonen handler inkludering om plassering, om hvor elevene fysisk sett blir undervist. Herunder er idealet om at alle elever skal ha samme, men samtidig tilpasset tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020)). Den andre definisjonen er flerdimensjonal, og deler inkludering i en vertikal og horisontal akse. Den vertikale aksene tar for seg hvordan ulike organisatoriske organer definerer og opplever inkludering. Aksene går fra stortingspolitikk, til elevenes og lærernes definisjon. Den horisontale aksene tar for seg hva inkludering handler om, og er delt inn i medlemskap, deltakelse, demokrati og utbytte. Videre drøfter artikkelen hvordan definisjonene på de ulike vertikale nivåene ikke samsvarer. For eksempel er det en diskrepans mellom hvor mye viktigere inkludering er for utdanningspolitikk, enn det er for skolene hvor inkluderingen i praksis skal foregå (Haug, 2019).

Uthus' (2020) definisjon av inkludering bærer flere likheter med Haug (2019). Inkludering er definert som mer enn bare fysisk plassering. Inkludering forstås også som elevens faglige utbytte, sosiale deltakelse og psykiske deltakelse (Uthus, 2020). Inkludering defineres også som en «evig pågående prosess» framfor å være et mål i seg selv (Uthus, 2020, s. 17). Både Uthus' (2020) og Haugs (2019) definisjoner av inkludering er utledet av Salamancaerklæringen (1994), som er signert av Norge og har satt retningslinjer for Opplæringsloven (Uthus, 2020).

Denne stadig utviklende bevegelsen den norske skolen har hatt fra skole for alle skoledyktige barn, gjennom assimilerende tendenser, til integrering og til slutt inkludering har ført norsk utdanningspolitikk fram til Stortingsmelding 6. Det beskrives som et mål at alle elever, uavhengig av forutsetninger, skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap, selv om mange barn opplever større sosial tilhørighet i spesialskoler eller spesialklasser (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Denne spliden har ført til et utvalg rapporter og avhandlinger om hørselshemmede elevers opplevelse av å skifte fra bostedsskole til døveskole og vice versa (Sletteng, 2010), opplevelse av et godt læringsmiljø for tegnspråklige elever i en ordinær videregående skole (Gjelhus, 2015), og inkludering av ungdom med sansetap (Kermit et al, 2014). Utenfor landets grenser finner vi eksempler slik som mestringsstrategier hos døve barn i ordinære skoler (Martin & Bat-Chava, 2003).

Det kan oppsummert altså virke som en ordinær, men inkluderende skole for alle elever uavhengig av funksjonsvansker, uansett er endemålet, om dette er til nytte eller hinder for elevene det går utover. Inkludering er samtidig ikke et mål, men en kontinuerlig oppgave alle deltagende parter må forholde seg til, om det er politikken, lærere, medelever, eller de hørselshemmede elevene selv. Denne ideen er dessuten forankret i UNESCOs erklæring og rammeverk for handling i spesialundervisning, Salamancaerklæringen fra 1994. Det er lagt et internasjonalt grunnlag for at alle barn har rett til lik og inkluderende skolegang, at utdanningsinstitusjoner skal ta i betraktning det store mangfoldet elever, og at disse elevene skal ha adgang til ordinære skoler. Disse er ifølge erklæringen de beste midlene for å hindre diskriminerende holdninger, og samtidig skape imøtekommende og inkluderende samfunn (UNESCO, 1994).

### *3.6 Drøfting om inkludering*

Spørsmålet om de hørselshemmede elevene i klassen opplever inkludering avhenger av en rekke faktorer. Dels er det skolens ansvar å sørge for at inkluderende arbeid kan foregå, og dels er det opp til den enkelte lærer å faktisk sørge for at dette skjer. Som nevnt i Haug (2019) kan inkludering oppleves på flere nivåer. Ettersom spørsmålet i dette tilfellet er om opplevelse hos eleven, er arbeidet først vellykket når eleven opplever inkludering. Det som gjør spørsmålet vanskelig å besvare er at dette er to veldig ulike elever. I1 har døvhets som en del av sin identitet og aksepterer det, mens I2 har en holdning som antyder at han alle helst forsøker å være så lite hørselshemmet som mulig. For å forstå situasjonen deres bedre er det nødvendig å drøfte elevene hver for seg.

I spørsmålet om inkludering av I1 kan vi først se på de pedagogiske tiltakene i klasserommet. Han har juridisk rett til tolk (jf. Opplæringsloven, 1998, §3-9), og benytter seg av dette i all undervisning. Han velger selv om han skal ha skrive-tolk eller tegnspråktolk. Økt bruk av skrive-tolk ser ut til å være motivert av høyere utdanning og en tanke om at tegnspråktolk kan være vanskeligere å oppfatte på større avstander enn det klasserommet for øyeblikket tilbyr. Faktum at han kan velge selv, og selv benytter

seg av talespråk i sosiale relasjoner viser at han aksepterer sin egen situasjon og benytter seg av tilbudene han har for å være best mulig tilpasset et hørende klasserom. Inkludering gjennom tolk kan bidra til både medlemskap, deltakelse, demokrati og utbytte (Haug, 2019) ved å gi hørselshemmede elever tilgang til resten av klassen. Gitt dette er det nokså tydelig at skolen og nettverket rundt skolen gjør et godt inkluderende arbeid.

Samtidig kan det tolkes som at tolkingen ikke alene er årsaken til at både I1 og I2 opplever inkludering. Hadde vi, hypotetisk sett, fjernet tolkene ville de fremdeles kunnet kommunisere, selv om det hadde vanskeliggjort situasjonen særlig for I1. Dette tydeliggjøres av deres styrke i talespråk. God opplevelse kan tenkes å avhenge av et samarbeid mellom både tolk, lærere og medelever. Dette betyr at inkluderingen avhenger av bevisstgjøring rundt hørselshemming, og en enighet om hvordan inkludering i det hele tatt skal defineres.

Dette reiser imidlertid spørsmålet om kvaliteten på inkluderingen. I intervjuet ble I1 spurt om han tror han hadde opplevd bedre inkludering på en døveskole. Svaret han gir antyder et bilde av å plassere alle elever med én vanske på én skole vil være et mer integrerende tiltak enn det som er tilfellet på en hørende skole. Det kan argumenteres for at alle elevene der ville hatt tegnspråk og at det ville gjort kommunikasjonen mellom elevene enklere. På den andre siden av dette ekskluderer dette eleven fra alle andre, hørende elever, og vanskeliggjør noen form for sosialisering mellom hørselshemmede og hørende. Dersom undervisningen for hørselshemmede hadde foregått i et eget klasserom er det tilsvarende rom for opplevelse av ekskludering og større sosial distanse mellom hørende og hørselshemmede, slik Haug (2019) antyder.

I gruppeintervjuet nevner medelevene at de ikke tenker så mye på hørselshemmingen til I1 og I2 ettersom de, i deres ord, ikke er «100% døde». Selv om dette ville vært tilfellet dersom man tok vekk CIet deres benytter begge elevene seg av munnnavlesning nesten utelukkende i kommunikasjon med hørende elever. Det kan likevel tenkes at dersom én eller begge hørselshemmede elever var «100% døde», at de hadde hatt større problemer med å oppleve inkludering. På samme måte det kunne det tenkes de hadde hatt større problemer med å oppleve sosial kontakt, men dette er likevel ikke gitt. Disse to hypotetiske elevene ville likevel trolig hatt tolk, og de ville sannsynligvis også benyttet seg av munnnavlesning for å oppfatte kommunikasjon med medelever.

Spørsmålet om I2 opplever inkludering krever mer omstendelig refleksjon rundt hans egen oppfattelse av sin hørselshemming. For det første ser han på seg selv som alle andre elever, og han føler seg ikke malplassert i klasserommet. For det andre sier han i et tidligere spørsmål at han er usikker på om han har en plass i klasserommet, og at han gjerne skulle sett at flere i klassen tok kontakt med han, selv om han ikke føler seg ekskludert. Det er vanskelig å si hva han egentlig mener, men gitt gjentatte utsagn om at han føler seg helt bra og helt vanlig, er det trolig at han i det minste ikke føler seg ekskludert.

Videre kan det også settes spørsmål ved hvorfor han ikke har skrivetolk, særlig gitt at han ikke oppfatter hva som sies selv om han hører hva som sies. Dette spørsmålet forsterkes bare når han sier han er avhengig av tekst. Dette er kontaktlæreren også enig i, og er tydelig på at I2 hadde hatt utbytte av skrivetolk. I2 begrunner likevel sitt valg om å ikke ha skrivetolk ved å si at det er en dårlig vane, og at han ikke vil være avhengig av det ettersom tolk ikke nødvendigvis er gitt etter videregående skole, i hans

mening. På samme måte som I1 er det kanskje viktig å understreke at inkludering ikke er tvang, men en opplevelse.

Dersom I2 hadde skrivetolk kan det tenkes at han ville hatt større faglig utbytte (Haug, 2019, særlig i muntlige fag. Skrivetolkingen ville tilrettelagt for at han alltid kunne støttet seg på tekst framfor lyd og munnnavlesning, noe som er desto viktigere i et klasserom preget av mye støy og uro. Det er heller ikke tilfellet at han ikke ville hatt tilgang på tolk senere i livet, og skrivetolk er en mulighet også i høyere utdanning. Skrivetolk i hans tilfelle ville kunne tenkes å øke hans faglige prestasjon, men dette er bare én side av saken.

Å ikke ha skrivetolk er et bevisst valg I2 har gjort, og selv om han kanskje ville hatt forbedret faglig utbytte, er ikke tolken alltid tilgjengelig. Han har uansett ikke tegnspråk, og dermed blir skrivetolk den eneste muligheten, og det er kanskje ikke alltid hensiktsmessig eller praktisk. Det faktum at I2 hører, og i første omgang plages av støy i klasserommet, antyder at problemet ikke ligger hos han, men hos medelevene, og som jeg kommer tilbake til, klasseledelsen. Å ha skrivetolk er et tilbud han har benyttet seg av før, men som han selv ikke opplever å ha behov for. Som er tilfellet i alt spesialpedagogisk arbeid er elevens mening av avgjørende viktighet, og desto mer når eleven er over 18 år.

Dersom dette er klassens endelige form, og at ingen endringer vil gjøres med tanke på tolkebruk, oppstår spørsmålet om dette er en gunstig situasjon for I2. På den ene siden sliter han med å oppfatte enkelte deler av undervisningen på grunn av støy og uro, og på den andre siden har han selv bestemt, ut ifra egne motivasjoner, at han ikke skal ha skrivetolk. Hele inkluderingsspørsmålet for I2 ser ut til å hvile på problematikken med støy i klasserommet. Formuleringen om at støy er et hinder for inkludering, og at dette er noe læreren må ha bevissthet om selv, er kanskje en grunn til at kontaktlæreren kan si at inkluderingen i klasserommet er så god som den er. Dersom vi ser bort ifra arbeidsro som et tema innenfor inkludering, så er klasserommet veldig inkluderende.

Dette er likevel en misoppfatning av hva læreren mener. Læreren er tydelig klar over dette problemet og er bekymret over hvilken virkning det har på de hørselshemmede elevene i klassen. Inkludering, klassisk sett, kan tolkes som et politisk begrep utledet av integrering gjennom prosjekter som Blomkomiteen på 60-tallet og Salamancaerklæringen i 1994 (Morken, 2016; UNESCO, 1994). Dette perspektivet er også forsterket av at det brukes i læreplanverk (Utdanningsdirektoratet, 2020) og stortingsmeldinger (Meld. St. 6 (2019-2020)). Samtidig er det også et begrep som brukes i allmenn- og spesialpedagogikk (Uthus, 2020). Inkludering er ikke bare den fysiske plasseringen og organiseringen av undervisningen for elever med spesielle behov, men det handler også om faglig utbytte, sosial deltakelse, og psykisk opplevelse i skolen (Uthus, 2020, s.17.). Med formuleringen om «faglig utbytte, sosial deltakelse og psykisk opplevelse» kan det bli aktuelt å omfavne klasseledelse og støy som en del av inkluderingen i et klasserom, særlig i tilfellet hørselshemmede elever er i samme klasserom som hørende elever.

På den andre siden kan det argumenteres for at dette heller handler om tilrettelegging av undervisning, at det ikke spesifikt er inkluderende arbeid. Som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel er god klasseledelse som fremmer arbeidsro er lærerens arbeid (Sundsdal & Øksnes, 2017). Ekstra stillhet og arbeidsro utover det de hørende elevene behøver, er et behov de hørselshemmede elevene i dette prosjektet



begge understreker, og hvis dette behovet ikke tilfredsstilles, må det stilles spørsmål ved om elevenes behov for tilrettelagt undervisning også er tilfredsstillt.

Det er altså mulig å si at å sørge for arbeidsro i klasserommet både er tilretteleggende arbeid, og også, med en bredere forståelse av begrepet inkludering, også er inkluderende arbeid. Faktum er uansett at dette er det mest vesentlige problemet for de hørselshemmede elevene i klassen, da deres evne til å kommunisere som minimum er tilstrekkelig. Støy og uro i klasserommet er et problem som alle informantene er bevisste over, enten de skaper det selv, eller om de påvirkes av det.

### 3.7 Klasseledelse og klassemiljø

Som antydning så langt gjennom beskrivelser av sosial kontakt og inkludering, er disse to temaene nært knyttet til beskrivelser av klassemiljøet, klasseledelse, og som antydning tidligere, sterke tendenser til støy og uro. Både I1 og I2 nevner lydstry og dårlig akustikk som vesentlige hindre i sin oppfattelse av hva som sies i klasserommet. I1 nevner at «*ja, det gjør det [vanskeligere å oppfatte lyden]*» (I1). I2 nevner at «*Hvis det er mange som snakker samtidig, da får jeg ikke med meg hva de sier ... det blir mye støy ... men i gruppe, hvis det er flere som snakker, da hører jeg ikke hva de sier*» (I2), og om å foretrekke fullstendig stillhet, «*ja, selvfølgelig, om alt var stille, så ja, alt må være stille*» (I2). Som nevnt tidligere er støy og uro er bekymringsverdig for læreren av klassen, «*det her med støy og uro det er jo noe som jeg ofte tenker på og bekymrer meg*» (I3). Samtidig begrunnes årsakene for dette som «*det har både med akustikken i rommet å gjøre og at det er en klasse med mye energi som er pratsom og det er mye som skjer*» (I3). Altså, fra lærerens perspektiv oppstår støy og uro som en kombinasjon av et lite gunstig fysisk klasserom, og at klassens dynamikk er svært energisk.

Gruppeintervjuet drøfter dette temaet i alle størst grad, og har ideer om hvorfor det skjer. For eksempel nevnes det gode klassemiljøet og at alle kan snakke med alle som en årsak; «*det blir jo litt vanskelig da, for jeg føler alle er venn med alle da så, vi glemmer kanskje litt at vi har undervisning, så da blir det mye støy da, og det svekker jo både arbeidsro og konsentrasjon*» (A2). Fysisk læringsmiljø trekkes også fram som en årsak til støy og uro, «*i tillegg er det veldig dårlig luft i klasserommet, enten er det kjempevarmt eller så er det iskaldt ... det kan bli veldig tungt da å være i klasserommet så lenge*» (A5). En stor del av gruppeintervjuet gikk med på å diskutere nettopp støy og klassemiljø.

Det nevnes ikke eksplisitt noen kausalitet mellom støy og klasseledelse, men ved flere tilfeller nevnes det at klassen ikke møter en positiv holdning fra enkelte lærere. De tør ikke ta opp problemer, «*vi føler jo liksom at, det har blitt sånn til slutt at vi ikke tør å si ifra lenger ... at vi får straffen tilbake egentlig, og så har vi blitt kalt mye stygt og sånn da ... «syteklassen» for eksempel*» (A2). I tillegg, «*vi har tatt det opp med kontaktlærer og elevtjenesten, og ingenting skjer på en måte*» (A1). Dette skjer dels fordi ingenting kommer ut av det, men også fordi elevene risikerer graverende tilbakemeldinger, «*så vi blir jo kalt «dumme» da, uten å bruke det ordet*» (A5), «*noen blir jo frustrerte, noen blir lei seg, noen føler de ikke får til å prestere og det går utover klassemiljøet når folk er misfornøyde*» (A2). Videre, «*den læreren her kunne kanskje forbedret sine pedagogiske evner ... altså det faget, det er spennende liksom ... veldig mye forskjellig undervisning, men det er mer måten læreren snakker til oss da*» (A2), «*god til å lære bort, men ikke en god lærer*» (A1). Elevene opplever at «*[aktuelle lærerne] ikke har vist forståelse for oss da i ulike situasjoner og som for eksempel, en lærer sier at «noen ganger er det planlagt skulking»*» (A2). Ifølge elevene har de hørt at «*de burde bare slutte å prøve*»

(A1), «*jeg prioriterer ikke deg fordi du var ikke her i starten av timen*» (A2), «*du ligger an til I.V., så det er ikke så mye du trenger å gjøre da ... du kan bare gi opp det du skal søke på, for du har ikke sjanse uansett*» (A5). Stilt spørsmålet om dette gjelder alle lærere avkreftes det som «*det er overhodet ikke alle lærerne*» (A3), «*njæ, det kommer an på*» (A1).

Særlig gjør én lærer klasserommet til et mye bedre sted, «*det er en soleklar favoritt blant elevene ... fordi vedkommende gir god oppfølging og faktisk klarer å ha respekt og vi klarer å ha en samtale med hverandre*» (A1), «*vedkommende har full forståelse for at hvis du er hjemme for en situasjon så på en måte tilrettelegger de for det da*» (A2), «*vedkommende har mye fleksibilitet for våre problemer ... nesten alle er der*» (A1), «*det er jo stappa*» (A5), «*sjelden skulking i de timene*» (A1), «*vedkommende ser alle uansett hvilket nivå du ligger på, alle er på en måte likestilt*» (A2), «*vi føler oss hørt og respektert av den læreren*» (A5). Det er ikke enkelt å se hva som kommer først av respekt og uro, men det kan antydes en viss sammenheng. Dersom elevene opplever respekt, respekterer elevene læreren tilbake.

Det er nokså tydelig at klassemiljøet er veldig positivt, i hvert fall mellom elevene. Det oppstår likevel konflikt med enkelte lærere, og i samme rom oppstår det også støy og uro som skjevt påvirker de hørselshemmede elevene. Utenom dette er medelevene veldig bevisste på at det er to hørselshemmede elever i klassen, og de vet egentlig hvordan de skal forholde seg til dem, selv om det noen ganger oppleves vanskelig for de hørselshemmede elevene å henge med og å forstå hva som sies.

### *3.8 Litteratur om klassemiljø og klasseledelse*

Klassemiljø og klasseledelse henger uløselig sammen. Uten læreren er klassen bare en gruppe elever, som vel så gjerne kan ha et miljø, uten at det nødvendigvis er det samme uten lærerens nærvær. Klassemiljø kan leses som et vagt definert begrep for å beskrive dynamikken mellom elever og mellom elever og lærer. Klassemiljø defineres i denne oppgaven som mindre makroorientert enn læringsmiljø, isolert til ett klasserom, hvor læreren også er en viktig del. Det er et sosialt begrep som også henger nært sammen med både sosial kontakt og inkludering. I Overordnet del av Læreplanverket 2020 beskrives det slik, «*trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Klassemiljøet avhenger av fellesskap, og å utforme dette er lærerens ansvar, og ikke elevene alenes. Fellesskap er en verdi, samtidig som det er et mål i seg selv, og er nødvendig for å sikre trygghet til å danne sosiale relasjoner i klasserommet, mulighet til å kommunisere, føle seg hørt, og å skape en kultur for hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Klasseledelse er også lærerens oppgave og arbeid. Sundsdal et al. (2017, s. 54.) definerer klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og samtidig motivere elevene til arbeidsinnsats. En god lærer etterlater heller ikke tvil om hvem som styrer og leder klassen, uten at dette nødvendigvis er et autoritært middel for direkte kontroll over elevene. Her finnes også ansvaret for at læreren er ansvarlig for at elevene er bråkete og urolige (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 55; Nordahl, 2012), og dermed at dårlig klasseledelse kan føre til uro i klasserommet.

Et annet perspektiv handler om at uro oppstår når bestemte kriterier for uro oppfylles, og som defineres som atferd som hindrer læreren i å lære fra seg og elever i å

lære (Heldal Stray, 2011, s. 137). Potensialet for uro og problematferd i klasserommet er latent uavhengig av læreren, og oppstår der læreren gir rom for det. Dette kan forekomme som småsnakk, tøysete oppførsel, vipping på stolen og lignende atferd (Sundsdal & Øksnes, 2017; Heldal Stray, 2011). Om uro oppstår fordi elevene selv vil, eller fordi læreren «tillater» det, er løsningen klasseledelse (Sundsdal & Øksnes, 2017).

I en metastudie fra Skolforskningsinstituttet (2021) om hva som fremmer arbeidsro i klasserommet defineres seks temaer. Å lære å kjenne elevene og skape positive relasjoner, altså å bli kjent med elevene og deres behov. Velge og tilpasse arbeidsmåter ut ifra elevenes behov, tilsvarende tilpasset opplæring. Forebygge gjennom tydelige forventninger og strukturer, å være tydelig på hvem som styrer klasserommet og hva som forventes av elevene. Aktivere elevene og gjøre dem delaktige, noe som innebærer elevmedvirkning, å la elevene bli hørt og forstå hvilke problemer de har og ta hensyn til eventuelle målinger som gjøres av dem. Støtte og møte atferden, særlig den atferden som bidrar til et positivt klassemiljø, og motarbeide den atferden som ikke er ønsket. Evaluere ut ifra observasjoner, et tema som handler om lærerens evne til å se seg selv og være forskende ovenfor egen praksis (Skolforskningsinstituttet, 2021).

Tilsvarende retningslinjer for god klasseledelse finner vi også i Ogden (2015). Blant disse tilsvarende retningslinjene finner vi miljøets atferdsregulerende funksjon, gode relasjoner, tydelig struktur, elevmedvirkning, atferdskorrigerende og grensesetting. I tillegg finner vi også proaktiv klasseledelse, oppmerksomhet, ros og anerkjennelse. Her defineres klasseledelse som «*retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter*» (Ogden, 2019, s. 129). Blant argumentene for slik klasseledelse er klasseledelsens bidrag til arbeidsro og frigjøring av tid til læring, som fremmer en inkluderende undervisning (Ogden, 2019, s. 129).

Tilrettelegging av et godt læringsmiljø for hørselshemmede elever innebærer å redusere støynivået (Löfkvist et al., 2019, s. 469). Videre inkluderer dette å redusere antallet elever i klasserommet med hensikt å redusere uro, sørge for god belysning, struktur, visuelle hjelpemidler, samt bruk av mikrofon i gruppesamtaler (Löfkvist et al., 2019, s. 469). Disse tiltakene er basert på erfaringer av skolen hos hørselshemmede barn både med og uten talespråk. Dette er vesentlige betraktninger i det tilfellet at alle elever, særlig hørselshemmede elever, skal delta i og oppleve et inkluderende fellesskap i en ordinær skole (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

### 3.9 Drøfting om klassemiljø og klasseledelse

Som det allerede har blitt diskutert er en stor del av opplevelsen av sosial kontakt og inkludering for hørselshemmede elever basert på lydforståelse og mangel på arbeidsro i klasserommet. Både I1 og I2 nevner at dette er problemer som skulle vært forbedret. Dette er også læreren enig i, og medelevene har bevissthet om at de er med på å skape det. Et annet spørsmål er om elevene er klare over hvilke virkninger det har ovenfor deres hørselshemmede medelever.

Det kan tolkes av intervjuene at en del av støyet oppstår fordi klassemiljøet er veldig godt. Alle elevene har tilgang og kontakt med hverandre, og det er kanskje ingen vesentlig ekskludering av spesifikke elever. Likevel, som nevnt, er ikke en klasse fullstendig uten en lærer, og det er i hvert fall ikke lærerens oppgave å fremme støy. Dersom klasselederens evne til å etablere og bevare arbeidsro i klasserommet ikke er tilstrekkelig, uavhengig av klassen har hørselshemmede elever eller ikke, er det begrenset hvor god lærerens klasseledelse er (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 54).

Samtidig er det viktig å merke seg at enkelte lærere etablerer nødvendig autoritet som om det er et naturlig talent, hvor det motsatte også er tilfellet. (Ogden, 2019, s. 128)

Som det kommer fram i rapporten til Skolforskningsinstituttet (2021) finnes det en rekke grunnleggende tiltak for å fremme arbeidsro i klasserommet. Selv om dette understrekes som et komplekst spørsmål, kan selve tiltakene virke som nokså elementære. Tiltakene handler om bevisstgjøring, enten om det er til elevene, deres foretrukne arbeidsmåter, deres behov, om det handler om forventninger til undervisningen, medvirkning, atferdsregulering, eller vurdering av egen praksis. Det er ikke med det sagt at en lærer som oppfyller alle disse kravene alltid vil eliminere all støy og arbeidsro, men å forsømme disse tiltakene vil kunne tenkes å skape uro. Kanskje gjelder dette særlig i en klasse hvor alle elevene, som de sier selv, er venner med hverandre.

Samtidig er det viktig å nevne at elevene nevner spesifikke grunner til at de tror støy oppstår, og ikke bare anta at det er en mulighet for at støy oppstår kun på grunn av dårlig klasseledelse. Klasserommet er i et gammelt og slitt skolebygg, og luftkvaliteten blir fort dårlig hvis klassen er fulltallig. Å sitte i et slikt klasserom for lenge blir ifølge en elev veldig tungt. Læreren kommenterer også på det fysiske læringsmiljøet, og nevner at den dårlige akustikken forverrer den allerede problematiske situasjonen til de hørselshemmede elevene. Dårlig akustikk er også et problem de hørselshemmede elevene nevner.

Det er likevel informasjonen gruppeintervjuet kommer med som er mest oppsiktsvekkende i diskusjonen om klassemiljø. Med enkelte lærere mangler klassemiljøet gjensidig respekt, hvor elevene opplever at deres problemer ikke er legitime og ikke blir hørt, samtidig som skylden legges tilbake på elevene. I timene med slike lærere er det mer fravær enn i timene med lærere som respekterer elevenes behov, og det er også tenkelig at disse timene preges av mer arbeidsro, slik det kommer fram i Skolforskningsinstituttets rapport (2021). Dette argumentet er også begrunnet av Ogden (2015) ved at det finnes flere indikasjoner på at god klasseledelse predikerer gode resultater (Winter & Lehman Nielsen, 2013).

Gitt dette kan spørsmålet stilles om hvordan situasjonen i klasserommet hadde vært dersom alle lærerne fulgte tiltakene som er fremlagt både i rapporten (Skolforskningsinstituttet, 2021) og i kapitlet om klasseledelse i Ogden (2015). Et slikt spørsmål plasserer alt ansvaret alene på læreren, og ekskluderer problemer slik som dårlig luft og støy forårsaket av et svært sosialt klassemiljø. Det kan tenkes at uansett hvor godt læreren følger disse tiltakene at støy og uro oppstår, og lærerens oppgave er ikke bare å hindre dette. Læreren skal i første omgang lære bort og vurdere elevene. Det kan tenkes at støy og uro oppstår selv i klasserom hvor god klasseledelse foregår, for eksempel fordi læreren aksepterer litt småprat, eller lærerens tiltak ikke har nytte.

Med denne forståelsen kan det hende de lærerne elevene opplever som «dårlige» faktisk gjør alle tiltakene de har til rådighet, men at det likevel ikke hjelper, og får som konsekvens at de hørselshemmede elevene ikke får med seg alt som skjer. Et videre argument kan være at disse elevene er på sisteåret på videregående og bør anses som ansvarlige for egen læring og bør ta konsekvensene av dårlig arbeidsro som om problemet alene hviler på dem. I lærerens forsvar finnes det kanskje en øvre grense for hva de aksepterer av uønskelig atferd, og rett og slett gir opp når denne grensen overskrides.

Problemet med begge disse forståelsene er at de ligger på ytterkantene av hva som kan forventes. Elevene sier ingenting om at de dårlige lærerne har gitt opp, og utenom pedagogiske evner som kunne vært forbedret, i en av elevenes ord, driver lærerne variert undervisning og beskrives som gode til å lære bort. At alt ansvaret hviler på elevene kan heller ikke stemme, ettersom klassemiljøet er et samspill mellom lærer og elever. Mer nærliggende er det å tenke at støy og uro i klasserommet oppstår som konsekvens av flere faktorer, og at virkeligheten er mer nyansert enn det bildet intervjuene gir.

Så hvis det er tilfellet at støy og uro uansett vil oppstå, hvilke andre tiltak gjøres i klassen? Kontaktlærer og de hørselshemmede elevene nevner bruk av grupperom, og at disse stort sett alltid er tilgjengelige. I2 nevner at selv om de er et tilbud, så eliminerer de ikke småsnakk eller problemet med å fokusere på mer enn én person om gangen. Grupperommene eliminerer derimot bakgrunnsstøy fra andre i klassen, men bruken av grupperom foregår ikke under undervisning, men når gruppearbeid skal foregå. På bakgrunn av dette er ikke grupperom en endelig løsning på problemet, og dersom undervisning alltid skulle foregått der ville det heller ikke vært i tråd med tanken om å inkludere alle elever i samme tilbud, på samme skole, og det ville kanskje ført til en følelse av spesialundervisning utenfor klasserommet, jf. Stortingsmelding 6 (2019-2020).

En annen deløsning som er desto viktigere i starten av skoleåret når nye elever samles, hvor noen av elevene har hørselshemminger, er å sørge for at medelevene er klare over hvilke problemer som er viktige å unngå. Dette kan også foregå som et kontinuerlig arbeid, hvor det kan understrekes at arbeidsro er avgjørende for at de hørselshemmede elevene skal kunne ha godt utbytte av undervisningen (Løfkvist et al., 2019, s. 469). Å begynne dette arbeidet tidlig vil også tenkes å sikre at det faktisk gjøres, enn dersom et slikt tiltak skulle begynt halvveis i skoleåret når grobunn for støy og uro allerede eksisterer. I neste delkapittel vil jeg undersøke de hørselshemmede informantenes identitet og årsaker til at disse problemene om støy kanskje ikke har fått den oppmerksomheten det krever.

### 3.10 Identitet

Nesten umiddelbart i intervjuet indikerer I1 stolthet over hørselstapet sitt, «*Min tilknytning til tegnspråk ja, det er en del av meg, min identitet og hvordan jeg er i hverdagen ... jeg sier meg selv som hørselshemmet, men jeg sier meg selv noen ganger som døv, jeg er jo stolt av å være døv, jeg skiller meg litt ut av mengden*» (I1). Stilt spørsmålet om hvilket hørselsbegrep han bruker om seg selv, svarer I2 «*Nææ, jeg gir faen i det, det har ikke noe å si*» (I2). Hvorvidt dette betyr at han ikke tenker noe på det, eller har en sterkt fravikende holdning til begge begrepene kommer ikke fram. Både I1 og I2 indikerer en vilje til å bli uavhengige fra tolk, særlig tegnspråktolk: I1, «*med tanke på høgskole og så sitte i storsalen så blir det langt ned til tolken, så jeg ville prøve skrivetolk*» (I1), og I2 «*jeg vil utvikle meg selv, jeg vil bli bedre til å være for meg selv, for neste år blir det ikke noe av det, så jeg vil liksom lære meg uten tolk*» (I2).

I2 går så langt som å se på skrivetolking som «*det er ikke en «bra habit» [fordi] jeg så på PCen når læreren snakket, jeg så på PCen når jeg fikk hjelp, jeg så bare på PCen*» (I2). I stedet støtter han seg på bruk av CI, «*Altså før jeg skolen her begynte, så brukte jeg ikke [venstre CI], jeg brukte bare den [høyre CI] ... men når jeg begynte dette skoleåret så merket jeg at jeg ikke hørte godt, jeg sitter her, mens noen snakker [indikerer til sin venstre side] og jeg måtte snu meg hele tiden og si «hæ» [hele tiden]...*»

*jeg ble sur på meg selv ... jeg har brukt [begge] siden skolestart da, så jeg vil si det har gjort meg til en bedre person» (I2). Tilsvarende kommentar fra delkapittel om sosial kontakt, får spørsmålet om CI har hjulpet I2 å bli mer sosial også relevans under temaet om identitet. Til spørsmålet svarer han «Ja, det fikk meg til å få mer selvinnsikt ... og så hører jeg mye bedre nå» (I2).*

Informantene ble også spurt om «annerledeshet», både i sammenligning med medelever, og med andre unge på sin egen alder. Felles for de hørselshemmede elevene er det deres vilje til uavhengighet fra tolk, som nevnt tidligere. I1 nevner også det faktum at «det er ingen andre som kan tegnspråk» og at «jeg kunne ønske alle kunne litt tegnspråk» (I1). Som nevnt tidligere mener I1 også at det ville vært kjedelig å delta i en døveskole/døveklasse fordi alle ville hatt samme problem som han. Samtidig, stilt et direkte spørsmål om å være annerledes, svarer han rett ut at «Jeg føler meg litt annerledes ja, fordi jeg er i en klasse hvor det er litt bakgrunnsstøy, så det er ikke alltid at jeg får med meg ting da, så noen ganger er det sånn at «jeg tar det etterpå» eller «jeg tar det på snapchat», så akkurat den delen føler jeg meg litt annerledes på ja, men jeg er vant med det egentlig.» (I1).

I2 indikerer også at han ikke nødvendigvis avslører graden av hørselstapet sitt umiddelbart i møte med mennesker på fritiden: «Ja, for de kjenner ikke meg, de vet ikke at jeg er døv, så de tror jeg [tuller] med dem. Det kan være irriterende», og hvis han forteller dem om det «Ja, da stopper de, [rolleskifter at han er personen som konfronterer I2] og sier «hvem er du?» og så [peker på CI] så da skjønner de» (I2). Samtidig er han veldig klar over at «Jeg kan høre hva de sier ja, veldig bra, det er bare det at jeg ikke får med meg hva som sies» (I2) og samtidig (om å ikke behøve mikrofon og forsterker) «Det har ikke noe å si, jeg hører veldig bra uansett» og samtidig «mikrofon brukes når du har dårlig hørsel, og jeg har jo bra hørsel, jeg kan høre bra liksom» (I2).

I enkelte tilfeller påvirker hørselen likevel hans faglige prestasjon og blir veldig synlig for medelevene: «Når det er muntlig høring så er det jo gruppeoppgave ... da er det vanskelig å få meg seg hva de sier, og når de snakker får jeg ikke med meg hva de sier, og så når læreren spør meg «bla bla bla», da sier jeg ting, men det ble allerede sagt» (I2). I tillegg til dette antyder han at han føler seg «helt vanlig, siden starten av skolen føler jeg meg helt vanlig ... alle er snille. Alle er hyggelige, selvfølgelig, det er en del av det, men hvis de var slemme og sånt, det ville ikke forandre det. Jeg er en sånn person. Jeg gir faen i hva andre sier, jeg gir faen i hva andre tenker» (I2). Til tross for alt dette poengterer læreren også at «I2 kunne hatt utbytte av skrivetolk, ja, det tror jeg absolutt» (I3).

Når det gjelder identiteten og selvoppfattelsen til de to hørselshemmede elevene er det to tydelig forskjellige elever med ulike forutsetninger. Likevel har de enkelte ting til felles, slik som at de ikke gjør så mye ut av seg, «så er det elever som ikke ønsker så mye fokus på seg selv og sin egen hørselshemming, og dermed kan ta litt lett på å si at "nei, men det går greit"» (I3), og at de i en viss grad forsøker å frigjøre seg fra hørselsvanskene sine. Særlig gjør I2 en innsats for å være så normal som mulig og kan ha et selv bilde som tilhører en elev som ikke har hørselsvansker, selv om det er tydelig at han har vesentlige hørselsvansker. I motsetning aksepterer I1 sitt hørselstap og legger ikke skjul på det, selv om læreren deres sier at begge to prøver å gjøre lite ute av hørselstapet sitt.

### 3.11 Litteratur om identitet

Identitet har gått fra å være et relativt snevert og tilsidesatt tema i psykologien til å bli et av de største (Swann & Bosson, 2010). Følgende har det også blitt et svært komplekst forskningsområde, og det er problematisk å kondensere det ned til én ting. Likevel er identitet noe alle har, og alle har en fornemmelse av hva identitet er i sitt eget liv. Et viktig spørsmål er om identitet i det hele tatt er én fast ting. William James markerte «selvet» som en kontinuerlig kilde til en følelse av «sammenheng» og struktur i ens liv (Swann & Bosson, 2010). Dette vedvarte til 1960-tallet, gjerne frontet av Erving Goffmans presentasjon av selvet og identitet som en flytende og stadig dynamisk funksjon som avhenger av «publikum» (Swann & Bosson, 2010; Goffman, 1959).

Identitet er altså også et sosialt begrep, og det handler like mye om hva en person synes om seg selv, som hvilket bilde andre personer har om seg (Swann & Bosson, 2010). Innenfor symbolsk interaksjonisme kan opprinnelsen til selvkunnskap og hvordan selvet oppstår beskrives som reaksjon fra andre mennesker og de ulike rollene vi inntar i møte med dem (Swann & Bosson, 2010; Quist-Adade, 2018). På denne måten kjenner vi oss selv best gjennom hvordan vi passer inn i sosiale mønstre, noe som gir oss like mange sosiale identiteter som det finnes mennesker vi omgir oss med (Swann & Bosson, 2010).

Identitet handler også om selvkunnskap, mer spesifikt implisitt og eksplisitt selvkunnskap. Helt konkret handler selvkunnskap om forståelse av seg selv og sine motiver og handlinger (Swann & Bosson, 2010). Eksplisitt selvkunnskap er i sammenligning med implisitt selvkunnskap mer kontrollerbart. Pelham, Carvallo og Jones (2005) argumenterer for at implisitt selvkunnskap gjerne styrer individers livsvalg, gjerne mot å velge det som minner om seg selv (Swann & Bosson, 2010). Ettersom implisitt selvkunnskap oppstår automatisk og er relativt ukontrollerbart (Swann & Bosson, 2010, s. 592), og eksplisitt selvkunnskap kan kontrolleres og styres, kan det oppstå diskrepans mellom disse. Dersom et individ for eksempel foretrekker det eksplisitte og skjuler det implisitte, kan det ifølge Swann & Bosson (2010) føre til selvforhøyelse og overdreven defensivisme.

Sosial identitetsteori fremlegger at sosial identitet handler om både personlig identitet og sosial identitet. Respektivt er disse den selvfølelsen vi har om oss selv, og den selvfølelsen andre har om oss, og vi om andre. Kategorisering er en sentral del av sosial identitet – hvilken gruppe tilhører jeg, og hvilken gruppe tilhører denne andre personen. Denne iboende atferden er med på å danne grupper vi enten identifiserer oss med, eller ikke. Gjennom sammenligning kan vi få kunnskap om hvilke grupper som har lavere status, og hvilke som har høyere status (McKeown, Haji & Ferguson, 2016). Sosial identitetsteori fokuserer på hvordan interaksjoner mellom grupper foregår, og en del av denne interaksjonen handler om gjennomtrengelighet mellom gruppene, hvor mulig det er for deltakere av én gruppe å flytte til en annen gruppe. Sosial mobilitet, muligheten til å flytte seg mellom disse gruppene, avhenger av at det er mulig å delta i andre grupper enn sin egen. To begreper i denne sammenhengen er *inngruppe* og *utgruppe*. Inngruppe er den gruppen man er del av, mens utgruppe er den man sammenligner seg med eller flytter seg til. Det er også vesentlig at man kan «tilhøre» en gruppe, selv om man ikke føler seg som en naturlig del av den (Goffman, 1968).

Begrepet «passing» kan brukes når en man prøver å «passe inn» i en utgruppe. Dette er spesielt tydelig dersom det som avgrenser (stigma) personen fra utgruppen ikke nødvendigvis er synlig. Goffmans definisjon av passing handler om å skjule

vesentlige karakteristikk ved seg selv slik at man passer inn i en annen gruppe enn den man nødvendigvis ikke føler tilhørighet til. Enkelte stigma er enklere å skjule enn andre, slik som navn, politisk og religiøs overbevisning, eller seksuell legning, mens andre er enklere å se, for eksempel økonomisk status, fysiske og psykiske utviklingshemninger (Goffman, 1968), og vesentlig for denne oppgaven, hørselshemming.

Nært knyttet til sosial identitet er også begrepet selvverd (Swann & Bosson, 2010). Begrepet har vært brukt med samme betydning som selvrespekt og selvaksept, og handler mer om å godta seg selv og å ha det godt med seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 84.). Innenfor selvverd finnes rom for selvforbedring og en selvsikkerhet som gjør at man ikke nødvendigvis tar seg nær av hva andre sier om seg. Selvverd kommer også i ulike grader, hvor vi for eksempel kan si at en person har lavt eller høyt selvverd. Mer enn å handle om selvforakt og mangel på respekt for seg selv, handler lavt selvverd om et manglende eller uklart selvbilde. I slike tilfeller blir personen med lavt selvverd mer avhengig av miljøet og for selvvurdering, og de kan bli mer var på negative vurderinger, og dermed mer opptatt av hva andre synes (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 85.). Selvverd er et iboende menneskelig behov (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.85; Kaplan, 1980), som tilsvarer Maslows (1943) behov for selvverd, status og anerkjennelse.

I tilfeller hvor selvverd utfordres eller trues oppstår et behov for å forsvare selvverdet, for å forsvare behovet for å verdsette seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 86). Selvverdet kan for eksempel bli truet i situasjoner der en person ikke møter kravene og normene i en gruppe. Mer konkret kan dette forekomme i form av mobbing og sosial ekskludering, men også følelsen av å ikke stå til normene i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 86.). Dette kan utløse behovet for beskyttelsesmekanismer. Å unngå at svakheter synliggjøres, «passing», er allerede nevnt, men i tillegg nevner Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 89) utagerende atferd, devaluering av skolen, og lavere innsats. Disse mekanismene kan som konsekvens virke læringshemmende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 90.).

I kontekst av identitet som et tema for hørselshemmede elever er det nyttig å trekke frem «døv identitet». Det er allerede nevnt tidligere at hørselshemming ikke bare er medisinsk, men er også språklig, historisk og kulturelt bundet. I døvestudier diskuteres denne dikotomien som at hørselshemmede enten har en medisinsk utviklingshemming, eller at de er døve personer med en ulikhet fra hørende (McIlroy & Storbeck, 2011). Diskusjonen omtaler for eksempel også hørselshemmedes rettigheter og tilgang på tolk, hvorvidt døveskoler er ekskluderende eller inkluderende, og om implantering av CI eller opplæring på tegnspråk skal prioriteres (Norsk Døvemuseum, u.å.a).

### *3.12 Drøfting om identitet*

Å være trygg i seg selv og oppleve stabilitet i hvem man er, er viktig for å opprettholde god psykisk helse (Swann & Bosson, 2010). Å være en hørselshemmet elev som er stolt over det, og i tillegg betegner seg som døv, som åpent aksepterer faktum uten å fornekte hørselstapet sitt, kan indikere harmoni mellom elevens implisitte og eksplisitte selvkunnskap. Ved å anerkjenne sine spesielle behov og tillate bruk av tolk i undervisningen, oppnår eleven et bedre utbytte av undervisningen enn hvis det ikke var tilfellet. Som vi ser i intervjuet med I1 går det ikke utover hans sosiale liv at han er hørselshemmet, medelevene aksepterer han for hvordan han er og de tar hensyn til at han ikke alltid hører hva som sies på første forsøk.



På den andre siden, dersom det ikke er sammenheng mellom implisitt og eksplisitt selvkunnskap, kan det oppstå negative konsekvenser slik som overdrevent og verbal beskyttelse av selvverd, selvforhøyelse (Swann & Bosson, 2010). I skolen kan det ha konsekvenser slik som lavere innsats og forsøk på å skjule manglene og prestasjonene sine. Å være en helt vanlig elev med et vesentlig hørselstap, men og ikke bry seg om det og ha et selvilde som ikke anerkjenner hørselstapets behov, og samtidig oppleve konsekvenser av det, indikerer en slik disharmoni. Det kan oppstå usikkerhet rundt tilhørighet og et økt fokus på å passe inn framfor å fokusere på skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 90).

Som forsker i en slik situasjon er det ikke mulig å vite sikkert hvor dårlig eller hvor god hørselen til I2 egentlig er. Selv nevner han at han har god hørsel, men at han sliter med å oppfatte ordene, trolig helt eller delvis på grunn av støy og uro i klasserommet. Det er ikke mulig å vite hvilken kvalitet hørselen hans er, men det han selv mener bør tillegges viktighet. Han har en tydelig selvsikkerhet på hørselen sin, nok til å ikke ville ha skrivefolk selv om læreren ønsker det. Han har disse holdningene motivert av selvforbedring, men samtidig fordi han tydelig ikke anerkjenner seg selv som hørselshemmet – og det bør oppfattes som en legitim holdning av hensyn til elevens behov for selvutvikling og selvbestemmelse (Maslow, 1943; Deci & Ryan, 2004).

På den andre siden kan det argumenteres for at elever født med hørselshemming ikke kan vite hva det vil si å ha god hørsel. Dette argumentet bygger på at elever som alltid har hatt hørselstap ikke har opplevd noe annet. De kan likevel, som i I2 sitt tilfelle, ha opplevd forbedring av hørselen ved mer utstrakt bruk av CI, og å alltid ha brukt CI og forholdt seg til talespråk gjennom hele utviklingen, øker sjansene for å utvikle godt talespråk og god nytte av CI (Kermit et al., 2010). Dersom det stemmer at hørselshemmede elever ikke kan vite om deres hørsel er god eller dårlig, krever det som minimum den samme tilretteleggingen av undervisningen deres som de allerede får, ettersom man som lærer uansett ikke kan vite dette med sikkerhet.

Argumentet om at disse elevene ikke vet bedre må uansett forstås i lys av deres egen hørsel. Dersom eleven mener dette, stemmer det i deres perspektiv, selv om en hørende ville sagt at eleven ikke har god hørsel. Dersom eleven sier dette har de en motivasjon bak å si det, og det samme har I2. Han begynte med to CI fast i undervisningen i starten av inneværende skoleår, og svarer i intervjuet at det har ført til selvinnsikt og bedre forståelse av hva som skjer rundt han. Selvfølgelig kan det tenkes at han hadde hatt nytte av tolk, men situasjonen kan også tolkes som at denne nytten kun finnes fordi det er mye støy i klasserommet.

Dersom det derimot stemmer at det er en diskrepans mellom hva I2 mener om hørselen sin, og hva som objektivt sett er tilfellet når det gjelder hans hørsel, så kan situasjonen tolkes dit at han forsøker å være så normalfungerende som mulig. I intervjuet nevner han både at han har god hørsel, og at han er akkurat som alle andre medelever. Læreren derimot sier at han absolutt hadde hatt nytte av skrivefolk i undervisningen. Gitt at lærerens perspektiv stemmer og I2 faktisk har vesentlige problemer med hørselen sin, er I2 i en situasjon hvor han kategoriserer seg selv på samme måte som den hørende gruppen elever, på samme måte som Goffman presenterer begrepet «passing» (1968). Dette er også et ledd i forsvar av selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 89), og kan som nevnt medføre konsekvenser som nedsatt fokus på skolearbeidet, noe som allerede hemmes av det faktum at klasserommet preges av støy.

For alle ungdommer er utvikling av identitet svært viktig (Hammarén & Johansson, 2010) og kanskje like viktig er anerkjennelse i klasserommet (Longva, 2018). Dette perspektivet kan hjelpe å forstå et tilfelle hvor to hørselshemmede elever i en hørende klasse ikke gjør så mye ut av hørselstapet sitt, som kontaktlæreren deres sier. Å tilpasse seg det miljøet man er i, er ifølge Goffman (1959) det som skaper det vi kaller identitet. I dette tilfellet har vi to hørselshemmede elever som enten bevisst eller ubevisst tilpasser seg et hørende miljø. Identitet er ikke deterministisk eller statisk, men endrer seg avhengig av hvem man interagerer med og i hvilken situasjon man er i. Å forsøke å forholde seg talespråklig, om man så har tolk eller ikke, følger av Goffman at de andre i miljøet også gjør det (Goffman, 1959). Det kan lønne seg å ikke være for ulik sine medelever dersom man ønsker å være en del av medelevene.

Igjen kan vi se på utsagnet fra gruppeintervjuet om informanten som tidligere gikk i klasse med en «helt døv» elev som ikke hadde CI og kun benyttet seg av tolk. Medelevene i denne klassen hadde store vansker med å forholde seg til vedkommende, i hovedsak på grunn av den språklige barrieren. For slike elever vil det være betraktelig vanskeligere å imøtekomme utgruppens kriterier, og det er ikke nok å si at man ikke vil ha skrivetolk, eller å si at man har god hørsel hvis man ikke har det. Det vil være mye mer åpenbart at den hørselshemmede eleven som forsøker å passe inn, ikke egentlig gjør det (Goffman, 1968), det vil være vanskeligere å forsvare sitt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og det kan tenkes å medføre psykiske vansker som følger av ensomhet og utenforskap. En slik situasjon krever langt mer av medelevene.

Så, i spørsmålet om identitet, hva kan gjøres for å forbedre situasjonen til hørselshemmede elever i et hørende klasserom? Det er kanskje urimelig å tvinge elevene til å akseptere at de har problemer med hørselen sin, og like problematisk kan det være å pålegge dem å bruke skrivetolk. Disse elevene er voksne og kan bestemme dette selv, og de har sine egne motivasjoner til å ta slike valg, men det betyr ikke at det ikke kan hjelpes. Tvang er ofte et svært dårlig middel for å oppnå et mål (Deci & Ryan, 2004). Som for alle elever med ulike vansker er det vesentlig å forstå deres perspektiv.

## 4. Sammenfattende drøfting

I dette kapittelet vil jeg gjøre en oppsummerende drøfting av de fire foregående drøftingene og trekke sammen trådene som finnes i resultatene. Hensikten med dette er å samle sammen det som er drøftet og forsøke å danne et helhetlig bilde på hvordan vi kan forstå unge hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom.

Det fremstår tydelig at det er mye som henger sammen i dette klasserommet. Utenom å være et sted hvor skolefaglig undervisning skal foregå, er klasserommet også en sosial arena, hvor sosial læring og sosial kontakt både er ønskelig og uunngåelig (Ogden, 2019). Det følger også at inkluderende arbeid er sosialt arbeid, for selv om motivasjonene bak inkludering kan være så enkle som at alle skal gå i samme skole, fører det også til at svært ulike mennesker møtes og sosialiseres under samme vilkår. Det kan likevel virke som en enkel målsetting å ha at alle skal være i samme skole (jf. Meld. St. 6, (2019-2020)), men et slikt utsagn alene tar ikke hensyn til det som skjer i en skole gitt disse premissene.

Hvor godt mennesker med CI hører er et spørsmål som både vekker uenighet og diskusjoner om inkludering versus integrering. CI i seg selv er relativt nytt, og innretningen er kun drøye 30 år gammel i Norge som i verden ellers. Av samme grunn er

det også begrenset med forskning på dette området (Kermit et al., 2010). Det er uansett tilfellet at personer med CI ikke har hørsel som medisinsk kan betegnes som god, og selv i tilfellene hvor personer har gunstig utbytte av CI opplever de samme hørsel som lett til moderat tunghørte personer (Kermit et al., 2014, s. 25). Dette auditive problemet forsterkes når brukeren av CI er i et miljø med bakgrunnsstøy og tale samtidig.

I dette prosjektet finner vi en slik situasjon. Klassen er hovedsakelig bestående av hørende elever, med unntak av to hørselshemmede elever, begge med CI. Det er ikke utvetydig hva som forårsaker støy og arbeidsro i klasserommet, men det også utvetydig hvilke konsekvenser det får for de hørselshemmede elevene. Arbeidsro er vesentlig for alle elever, men for hørselshemmede elever med CI kan det bli en ekstra stor utfordring, og samtidig en utfordring de hørende medelevene ikke kan forstå på samme nivå. Læreren som er intervjuet deler bekymringene om støy og uro, og medelevene er klare over at de er med på å skape det. De hørselshemmede elevene plages av det.

Én av utledningene jeg har dratt er at god klasseledelse er med på å fremme arbeidsro (Skolforskningsinstituttet, 2021; Ogden, 2019), og vice versa at dårlig klasseledelse kan skape rom for uro. Ikke alle lærerne klassen har fører til en gjensidig respekt mellom seg selv om elevene. Elevene i gruppeintervjuet beskriver dette med nedverdiggende kommentarer fra lærer, på tross av at denne læreren er flink til å lære bort. Mangel på respekt for læreren, og mangel på nødvendig autoritet fra læreren, kan tenkes å skape rom for uønsket atferd i klasserommet. I undervisning med slike lærere er det lavere oppmøte enn i en situasjon hvor elever og lærere har gjensidig respekt, i tilfellet av dette klasserommet. Slike kausale sammenhenger kan ikke underbygges statistisk i dette prosjektet, men de er likevel trolig viktige sammenhenger som kan undersøkes videre.

Det er likevel ikke gitt at det er lærerens oppførsel selv som forårsaker støy, og det kan hende elevene alltid er energiske og vanskelig for en lærer å holde styr på. Dette argumentet kan underbygges av den gode kvaliteten på klassemiljøet, slik det er beskrevet av samtlige intervjuer. Ingen ekskluderes fra klassen og alle kan snakke med alle – og det gjør de også, på tross av at undervisning foregår. Gitt dette tegner klassen opp et spørsmål om i hvor stor grad klasserommet skal være en sosial arena og hvordan inkludering av hørselshemmede elever oppleves i praksis.

Både sosial kontakt og god inkludering i dette klasserommet ser ut til å avhenge av god kommunikasjon. For de hørselshemmede elevene avhenger god kommunikasjon av både CI, medelevenes forståelse for hørselsproblematikken, og tidvis bruk av tolk. Godt utbytte av CI og dermed oppfatningen av tale i klasserommet, påvirkes av støy og avhenger av arbeidsro. Arbeidsro avhenger til dels av god klasseledelse, men også klassens atferd. Arbeidsro, og ønskelig atferd kan ivaretas gjennom god klasseledelse (Skolforskningsinstituttet, 2021; Ogden, 2019). Dersom støyproblematikken i et klasserom med hørselshemmede elever ikke tas på alvor får det konsekvenser for oppfattelse av tale, som får konsekvenser for inkludering, tilpasset opplæring og læringsutbytte, og konsekvenser for sosial kontakt.

Samtidig som dette er sagt er et godt læringsutbytte også avhengig av sosiale relasjoner gjennom behovet for samhørighet (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943), behovet for gode og stabile vennskap (Hojjat & Moyer, 2017), og god inkludering (UNESCO, 1994). Samtidig påvirkes læringsutbyttet negativt i tilfeller hvor elever av ulike grunner må kompensere for sine forutsetninger dersom eleven bevisst eller

ubevisst forsvaret sitt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015), eller opplever dissonans mellom sin implisitte og eksplisitte selvkunnskap (Swann & Bosson, 2010).

Som nevnt tidligere er identitet noe personlig og ikke noe som kan eller bør endres av eksterne personer, uansett om dette hadde hatt vært gunstig for elevens læringsutbytte. Det er også problematisk å gjennomføre tiltak hvis eleven ikke føler det er noe galt med seg selv. Dersom en hørselshemmet elev, slik som i denne undersøkelsen, selv velger å ikke benytte seg av skrive- og tolk, skal ikke eleven tvinges til det heller. I Kvello, (2021) er dette omtalt som beslutningsrett, hvor barnet, eller i eleven i dette tilfellet, tar betydelige avgjørelser om tjenester som utøves. Særlig er dette vesentlig i tilfellet av informantene det gjelder, som ikke er et barn, men en myndig person med ansvar for sin egen læring.

På tross av disse hindrene er dette to elever som opplever god inkludering, og tilsynelatende god sosial kontakt i klassen. Jevnt over rapporterer de at de har en plass i klasserommet, og at de ikke føler seg utenfor. Medelevenes svar i gruppeintervjuet indikerer at dette stemmer overens med deres bilde av situasjonen, og det samme gjør kontaktlæreren deres. Dette er relativt voksne unge mennesker og de kan antas ha et vesentlig nivå av intersubjektiv forståelse, en utviklet medmenneskelighet, og at deres forståelse for hørselstap bare har økt ved å ha to hørselshemmede elever i klassen.

Det kan selvfølgelig også argumenteres for at de hørselshemmede elevene skjønnmaler sitt eget bilde, og at realiteten bak det som sies i intervjuene er at de hverken har venner, opplever god sosial kontakt, eller inkludering. I en forskningssituasjon som de ble del av da jeg kom inn i klasserommet og introduserte prosjektet mitt kan det tenkes at informantene implisitt ønsket å gi meg positiv informasjon framfor ærlige svar. Dette kan særlig tenkes da spørsmål om sosial kontakt kan oppleves som utsettende, selv om spørsmålene aldri tok konkret form slik som «blir du utestengt?» eller «har du mange venner?».

Dette er imidlertid lite trolig med tanke på at diskusjonene som oppsto rundt klasse miljø i gruppeintervjuet. De fem informantene kom ikke fra én gjeng, men representerte flere deler av klasserommet basert på min observasjon. Sånn sett var det også heldig at klassen er såpass sammensatt at de identifiserer seg som én gruppe hvor alle kan snakke med alle. Det som ble diskutert om inkludering og sosial kontakt i gruppeintervjuet gjenspeilet det både de hørselshemmede elevene sa, og det kontaktlæreren sa, noe som indikerer en viss sannhet i det de to elevene sa. Det er heller ingen god grunn til å tvile på det elevene sier innenfor rimelighetens grenser.

Det er mulig noe informasjon ikke kommer frem, dels som konsekvens av at jeg ikke har stilt riktige spørsmål, dels på grunn av misforståelser, og dels på grunn av at informantene har holdt tilbake svar. Det som likevel er ubestridelig er at de to informantene, på ulike måter har beskrevet sin opplevelse av klasserommet. Hvorvidt det er sant eller ikke er heller ikke objektet for dette prosjektet. Dersom vi går ut ifra at det de sier stemmer, som vi bør gjøre, har prosjektet avdekket opplevelser som illustrerer viktigheten av et problem som skjevtpåvirker hørselshemmede elever med CI.

## 5. Tiltak

Når dette er sagt kan det være nyttig å reflektere over hvilke tiltak som kunne vært relevante i en situasjon slik den som er drøftet i oppgaven. Det er trukket frem flere

ganger i drøftingene at et vesentlig problem for hørselshemmede elever i hørende klasser kan være støy, uavhengig av hva som forårsaker støyet. Det ville vært mulig å arbeide med dette problemet på klassenivå i stedet for individnivå. Medelevene må vite at de hørselshemmede i klassen har problemer med å skille relevant tale fra støy. Det kan også arbeides mot å hindre at hørselstap oppleves som et stigma i klassen, og heller en positiv egenskap. Gjerne burde slikt fokus vært satt fra første gang klassen var sammensatt i starten av skoleåret. Dersom det er for sent er det i hvert fall ikke skadelig å ta opp dette med elevene. Arbeidsro er viktig, men å informere om at det er langt viktigere for hørselshemmede elever, kan tenkes være virksomt. Et annet tiltak som nevnes som nyttig av I2 er å følge opp hørselshemmede elever i muntlige undervisningssammenhenger.

På et individorientert nivå er det som nevnt i drøftingen av identitet ikke uproblematisk å pålegge myndige elever tiltak de selv ikke føler behov for, uavhengig av hva læreren mener. Dersom en elev, slik som i dette tilfellet mener de ikke har behov for tolk, så får det bli slik. Det kunne tenkes vært et annet tilfelle dersom eleven var under 18 år, men likevel skulle en sakkyndig vurdering ha forelagt, og selv da er det ikke gitt at eleven ville hatt tolk (Opplæringsloven, 1998, §3-9).

Klassen er allerede godt sammensatt, og det eksisterer en vesentlig respekt for deres hørselshemmede medelever. Det kreves i dette tilfellet ingen spesifikke tiltak for å forbedre den sosiale kontakten, men ettersom både opplevelsen av dette og inkludering ser ut til å avhenge av god kommunikasjon, er det viktig tiltak å øke arbeidsroen, og i den prosessen, identifisere hva som forårsaker støy og uro. I denne situasjonen er spesialpedagogen likevel begrenset utover å være en ekstern observatør for å forsøke å avdekke årsaken. Deretter, avhengig av hva som forårsaker støy og uro, ville tiltak vært rettet mot dette.

Det er uansett uheldig at de hørselshemmede informantene opplever at de må tilpasse seg klassen, og som læreren sier, at de gjør lite ut av hørselstapet sitt. Det bør ikke være bare deres ansvar å tilpasse seg, men også klassens ellers, og lærerne. Dette er likevel temaer som bør tas i betraktning dersom den normative skolen skal inkludere alle elever, uavhengig av tenkelig bedre tilbud i egne skoler (Meld. St. 6 (2019-2020)).

På siden av diskusjonen om selve problemstillingen finnes det et mer omfattende tiltak som kunne hindret elever som I2 å falle mellom to stoler. Dersom alle hørselshemmede elever enten fikk (obligatorisk eller frivillig) undervisning i tegnspråk, uavhengig av CI, får de mulighet til å velge selv hvilket språk de vil bruke. I stedet er det elever som kunne hatt utbytte av tegnspråk, men som må bruke talespråk. Dette er naturligvis et ressursproblem, men i dette klasserommet er det allerede tolker, og det er ikke utenkelig at dette er tilfellet i andre klasserom også. Dette tiltaket ville samtidig bidratt til å vedlikeholde døves og hørselshemmedes språk og kultur. Her hviler mye av ansvaret på hva foreldrene av hørselshemmede barn selv ønsker og har kapasitet til. For de som implanterer CI er det også et spørsmål om respekt for språk og kultur, ikke bare hva som *kan* være mest gunstig for barnet.

## 6. Konklusjon og sammendrag

Det finnes trolig ikke én sannhet om hvordan hørselshemmede barn og unge opplever det å være del av et hørende klasserom. Det er heller ikke gitt at det alltid er en positiv opplevelse på samme måte som det heller aldri er gitt at det *må* være en negativ opplevelse. Selv om det kan være riktig at enkelte kan ha nytte av et separert

tilbud i en spesialskole (Meld. St. &, (2019-2020)), illustrerer klassen i denne oppgaven at det foreligger en rekke suksesskriterier for en god opplevelse av sosial kontakt og inkludering. I denne klassens sammenheng er god nytte av CI et slikt kriterium, og for å ha god nytte av CI er det nødvendig med ro i klasserommet. For at dette skal oppnås kreves et godt og gjensidig respekterende samarbeid mellom lærere og elever.

Dette kan virke som nokså enkle refleksjoner på et komplisert problem, men dersom en hørende klasse har hørselshemmede elever som på noe nivå opplever problemer med sosial kontakt eller inkludering er kommunikasjon et sted å starte. Sosial kontakt avhenger av kommunikasjon, og det gjør inkludering også. Kommunikasjonen vanskeligjøres av støy, uavhengig av hva som forårsaker det. Det er mange måter å forstå opplevelser av sosial kontakt og inkludering, og denne forståelsen er basert på denne ene klassen, og det er innenfor rimelighetens grenser å anta at andre hørselshemmede elever i andre klasser preges av andre opplevelser. Dersom det skal være et mål at alle barn og elever skal oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i et ordinært tilbud krever det mer kunnskap om de gruppene som kanskje ville opplevd større tilhørighet i spesialklasser eller spesialskoler (Meld. St. 6, (2019-2020)).

*«Hvordan kan vi forstå unge hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom?»*

Denne masteroppgaven i spesialpedagogikk har som formål å forstå unge hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom. Formålet med dette er å skape mer kunnskap om hvordan det er å være en slik elev i et slikt klasserom. Beskrivelsene av disse opplevelsene har kommet frem gjennom en abduktiv og flermetodisk datainnsamling. Datainnsamlingen består av intervjuer som i seg selv er basert på observasjoner av et klasserom i en knutepunktskole. Hensikten med det induktive perspektivet er å forholde seg empirinær, med fokus på at det elevene selv sier er deres egne virkeligheter. Det deduktive preget kommer av min forforståelse av fenomenet som undersøkes. En slik fremgang er vesentlig for problemstillingen, *«Hvordan kan vi forstå unge hørselshemmedes opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et hørende klasserom?»*

For å gjøre dette ble det gjennomført fire intervjuer, to med hørselshemmede elever, ett gruppeintervju med fem av deres medelever, og et intervju med kontaktlæreren deres. Resultatene beskriver hvordan de hørselshemmede elevene kommuniserer i klasserommet, hvordan de trives og hvilke tanker de har om sitt eget hørselsnivå i møte med hørende elever. I samtlige intervjuer diskuteres mangel på arbeidsro og konsekvensene dette har for elever med hørselshemminger. Disse resultatene er delt opp de fire temaene sosial kontakt, inkludering, klassemiljø og klasseledelse, og identitet. Disse fire temaene er deretter drøftet i perspektivet av aktuell litteratur for å forsøke å danne en forståelse av opplevelsene av å være hørselshemmet i et hørende klasserom.

En konklusjon som er trukket fra denne drøftingen er at støy og uro i klasserommet er et vesentlig hinder for kommunikasjon, og dermed også sosial kontakt og inkludering. Det er ikke mulig å fastslå hva som forårsaker uroen, men det er lagt fokus på at god klasseledelse kan forbedre arbeidsro. En annen konklusjon er at hørselshemming også kan forstås i elevenes egen mening om sin hørselshemming, og at det er problematisk å gjennomføre tiltak dersom eleven ikke mener de har problemer som bør utrettes.



## Litteratur

- Barnehaeloven. (2005). *Lov om barnehager* LOV-2005-06-17-64. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bauman, H.-D. L. (2004). Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 9.(2), 239-246.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995, vol. 117). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), s. 497-529.
- Baumeister, R., DeWall, N., Ciarocco, N., & Twenge, J. (2005). Social Exclusion Impairs Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4) s. 589-604.
- Briseid, L. G. (2000). *Fra lov til praksis. Det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid*. Høyskoleforlaget.
- Chapman, M., & Dammeyer, J. (2016). The Significance of Deaf Identity for Psychosocial Well-Being. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 22(2), s. 187-194.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...." *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Gyldendal Akademisk.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). 1: Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. Deci, & R. Ryan, *Handbook of self-determination Research* (s. 3-33). University of Rochester Press.
- Det Norske Akademis Ordbok. (u.å.). *Inkludering*. Hentet 16 mai 2022, fra Det Norske Akademis Ordbok: <https://naob.no/ordbok/inkludere>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). Hermeneutikk: forståelse og mening. I N. Gilje, & H. Grimen, *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger* (s. 142-170). Universitetsforlaget.
- Gjelhus, M. (2015). Hvordan oppfatter elever og lærere ved en knutepunktskole et godt læringsmiljø for tegnspråklige elever i videregående skole? Masteroppgave.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1968). *Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity*. Pelican Books.
- Gold, R. (1958). Sociological field observations. I R. Gold, *Social forces* (s. 217-223).
- Hammarén, N., & Johansson, T. (2010). *Identitet - kort og godt*. Samfundslitteratur.
- Haug, P. (2019, September 10). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(3), s. 303-315, [DOI:10.1080/03004279.2019.1664406](https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406)
- Haugseth, J. F. (2020). Ungdommens idealer - En kvalitativ/kvantitativ studie av verdsettinger blant norsk ungdom. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, s. 66-84.
- Heldal Stray, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.



- Hojjat, M., & Moyer, A. (2017). *The psychology of friendship*. Oxford University Press.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt Forlag.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-128). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnston, T., & Schembri, A. (2007). *Australian Sign Language - An introduction to sign language linguistics*. Cambridge University Printing House.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defense of Self*. Academic Press.
- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: barns språklige samhandling med hørende jenvnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, vol. 18, s. 249-272.
- Kermit, P., Tharaldsteen, Mali, A., Haugen, G. M., & Wendelborg, C. (2014). *En del av flokken*. NTNU Samfunnsforskning.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Norsk Pedagogik*, vol. 28, s. 219-233.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2021). *Samtaler med barn og ungdom - Medvirkning, kommunikasjon og metoder*. Fagbokforlaget.
- Löfkvist, U., Haukedal, C. L., & Wie, O. B. (2019). Hørselstap hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 451-477). Cappelen Damm Akademisk.
- Løkeland, S. (2008). *Statens spesialskoler 1825-1992*. Hentet fra Statped: [https://www.statped.no/globalassets/region/statped-vest/dokumenter/historie/statens\\_spesialskoler1825\\_til\\_1992.pdf](https://www.statped.no/globalassets/region/statped-vest/dokumenter/historie/statens_spesialskoler1825_til_1992.pdf)
- Longva, K. P. (2018). Om betydninga av anerkjennelse i klasserommet. I M. H. Hoveid, H. Hoveid, K. P. Longva, & Ø. Danielsen, *Undervisning som veiledning* (s. 116-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Martin, D., & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: care, health and development*, 29(6) s. 511-521.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, s. 370-396.
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of Deaf Identity: And Ethnographic Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.16(4) s. 494-511.
- McKeown, S., Haji, R., & Ferguson, N. (2016). *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory - Contemporary global perspectives*. Springer.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Morken, I. (2016). Inkludering. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (red.), *Pedagogiske fenomener - en innføring* (s. 165-174). Cappelen Damm Akademisk.
- Mousley, V. L., & Chaudoir, S. R. (2018, Mai 31). Deaf Stigma: Links Between Stigma and Well-Being Among Deaf Emerging Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(4) s. 341-350.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, vol. 117(2), 306-347.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Norsk Døvemuseum. (u.å.a). *Cochleaimplantat (CI)*. Hentet 16 mai 2022, fra Norsk Døvemuseum: <https://norsk-dovemuseum.no/ci>
- Norsk Døvemuseum. (u.å.b). *Norsk skolehistorie*. Hentet mai 16, 2022, fra Norsk Døvemuseum: <https://norsk-dovemuseum.no/norsk-skolehistorie>
- NTNU. (u.d.). *Lagringsguide*. Hentet 16 mai, 2022, fra NTNU: <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lagringsguide>
- Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse hos barn og unge. I T. Ogden, *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (s. 225-250). Gyldendal.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental psychology*, vol. 29(4), s. 611-621.
- Pelham, B. W., Carvallo, M., & Jones, J. T. (2005). Implicit Egotism. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14(2), s. 106-110.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* LOV-2018-06-15-38. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/>
- Quist-Adade, C. (2018). *Symbolic interactionism*. Vernon Press.
- Ringdal, & K. (2014). Forskningsstrategi, design og datainnsamling. I K. Ringdal, *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg., s. 103-124). Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2014). Innsamling og analyse av kvalitative data. I K. Ringdal, *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg., s. 227-258). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Forsvar av selvverd. I E. M. Skaalvik, & S. Skaalvik, *Motivasjon for læring - teori og praksis* (s. 84-93). Universitetsforlaget.
- Skolforskningsinstituttet. (2021). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap*. Skolforskningsinstituttet.
- Sletteng, N. M. (2010). "Jeg følte meg aleine - En kvalitativ studie av 5 hørselshemmedes opplevelse av skolebytte, fra bostedsskolen til døveskolen. Masteroppgave.

- Statped. (2022, 17. mars). *Videregående skoletilbud med nedsatt hørsel og tegnspråk*. Hentet fra Statped: <https://www.statped.no/horsel/tiltak-i-videregaende-skole-for-elever-med-nedsatt-horsel/opplaringstilbud--i-videregaende-skole/#4>
- Stenseng, F. (2015). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-Year Longitudinal Panel Study Including the Transition from Preschool to School. *Journal of Personality, 83*(2), 212-220.
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2017). Klasseledelsens blindflekker. I E. Sundsdal, M. Øksnes, E. Kanestrøm, & E. Taraldsen, *Klasseledelsens blindflekker - om uro, klasseledelse og ny-enkel pedagogikk* (s. 35-74). Norsk Pedagogisk Forlag.
- Swann, W. B., & Bosson, J. K. (2010). Self and Identity. I S. T. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology* (s. 589-628). John Wiley & Sons, Inc..
- Teigen, K. H. (2020, 2. september). *Flokkinstinkt*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/flokkinstinkt>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I *SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (2. utg., 17-37).
- Thagaard, T. (2013). Teori og data. I T. Thagaard, *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg., 193-217). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). Intervjuing i praksis. I A. Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., s. 145-181). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Tjora, A. (2017). Observasjonsstudier. I A. Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., s. 51-84). Gyldendal Norsk Forlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research, 13*(5), 493-510.
- Winter, S. C., & Lehman Nielsen, V. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen - Rapport 13:09*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Winther, F. Ø. (2020, 28. april). *Hørselshemming*. Hentet fra Store Medisinske Leksikon: <https://sml.snl.no/h%C3%B8rselshemming>
- Winther, F. Ø., & Mork, J. (2019, 14. august). *Døvhhet*. Hentet fra Store Medisinske Leksikon: <https://sml.snl.no/d%C3%B8vhet>

## Vedlegg 1 – Intervjuguider

### *Intervjuguide 1 – Hørselshemmet elev med tegnspråk*

#### **Introduksjon**

- Hvem er jeg, hva studerer jeg
- Hva er denne undersøkelsen
- Hva handler den om (opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et klasserom med både hørende og hørselshemmede elever
- Hva innebærer dette av deg?
  - Vi skal snakke litt om din opplevelse av klasserommet og hvordan det er å være elev.
  - Det er frivillig å delta, du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten at det får konsekvenser for deg. Dersom det er noe du ikke vil snakke om så dropper vi det. Dersom du vil ha pause skal du bare si ifra.
  - Vi har ikke dårlig tid.
- Hva skjer med resultatene av prosjektet
- Ingenting som sies i dette rommet eller prosjektet vil kunne spores tilbake til deg. Skolens navn vil ikke oppgis i oppgaven. Ditt navn vil ikke brukes, og dersom navn nevnes i intervjuet vil disse anonymiseres, akkurat som du vil anonymiseres. Jeg vil også understreke at jeg har taushetsplikt i prosjektet, både i kraft av meg som student og meg som spesialpedagog.
- **Utlevering av informasjonsskriv – må signeres før intervjuet kan fortsette**

#### **FØLG OPP SPM. VED BEHOV.**

1. Innledningsspørsmål/oppvarmingsspørsmål
  - Tilknytning til tegnspråk
  - Tilknytning til andre tegnspråklige
  - Tidligere utdanning/skoleløp
  - Grad av hørselstap
  - Foretrekker du å bruke døv eller hørselshemmet?
2. Overgangsspørsmål
  - Bruk av tolk i undervisning
    - Tegnspråktolk
    - Skrivetolk
    - Når, hvordan
    - Når ikke
    - Hva slags type tolking foretrekker du
    - Er det lettere for deg å følge med på hva tolken gjør dersom du er interessert i temaet?
  - Hva kan du si om hvordan det er å jobbe
    - I gruppe
    - Individuelt
    - I plenum/diskusjoner mellom lærer og klassen
  - Er det vanskelig å forstå andre elever?
    - Hva gjør det i så fall vanskelig
    - Når er det vanskelig?

- Opplever du at medelevene forstår hvordan du har det med hørselstapet ditt?
- Hvordan har du det med støy i klasserommet?
  - Distraherende
  - Vanskelig å oppfatte
- 3. Nøkkelspørsmål
  - Har du faste venner du foretrekker å henge med
    - Deres språkbruk
  - Har du faste venner du foretrekker å samarbeide med
  - Hvordan er det å samarbeide i grupper
    - Hvis tolken er til stede
    - Hvis tolken ikke er til stede
  - Er det noen fag du mestrer mer enn andre?
    - Opplever du at døvheten/hørselstapet ditt påvirker din faglige prestasjon
  - Føles det utfordrende hvis du har en sosial, uformell samtale med medelever og tolken sitter der?
  - Er du tilfreds med klassen din?
    - Oppfølgningsspørsmål som det passer seg
  - Klarer du å henge med når det er mye småprat i klasserommet?
  - Er det noe som er spesielt vanskelig å oppfatte?
  - Hadde det hjulpet deg å kunne tegnspråk?
    - Skulle du hatt tolk selv?
  - Føler du deg annerledes?
  - Føler du deg inkludert?
    - Hva gjør klassen for at du føler deg mer (eller mindre) inkludert
    - Skulle du ønske alle snakket tegnspråk
    - Hvis du kunne, ville du gått på en skole med bare døve elever?
      - Kan du forklare hvordan du tror det ville vært?
    - Opplever du at du har en plass i klassen?
  - Opplever du som du kan forholde deg fritt til medelevene i klassen?
  - Opplever du at noen ikke har muligheten til å ta ordet?
  - Hvordan kan en lærer hindre at elever med hørselstap faller utenfor klassen?
  - Hva er dine følelser om å være ferdig med skolen?
    - Hvis du kan oppsummere skolegangen din i én setning?
  - Nå er det bare to korte spørsmål igjen.
- 4. Avrundingspørsmål
  - Hva tenker du å gjøre etter du er ferdig på videregående?
  - Er det noe spesielt du vil bli?
- 5. Avslutning
  - Gjentakelse av informasjon om personvern, rettigheter, kontakt med instituttet, prosjektansvarlig, student og NSD for spørsmål

### Introduksjon

- Hvem er jeg, hva studerer jeg
- Hva er denne undersøkelsen
- Hva handler den om (opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et klasserom med både hørende og hørselshemmede elever
- Hva innebærer dette av deg?
  - Vi skal snakke litt om din opplevelse av klasserommet og hvordan det er å være elev.
  - Det er frivillig å delta, du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten at det får konsekvenser for deg. Dersom det er noe du ikke vil snakke om så dropper vi det. Dersom du vil ha pause skal du bare si ifra.
  - Vi har ikke dårlig tid.
- Hva skjer med resultatene av prosjektet
- Ingenting som sies i dette rommet eller prosjektet vil kunne spores tilbake til deg. Skolens navn vil ikke oppgis i oppgaven. Ditt navn vil ikke brukes, og dersom navn nevnes i intervjuet vil disse anonymiseres, akkurat som du vil anonymiseres. Jeg vil også understreke at jeg har taushetsplikt i prosjektet, både i kraft av meg som student og meg som spesialpedagog.
- **Utlevering av informasjonsskriv – må signeres før intervjuet kan fortsette**

### **FØLG OPP SPM. VED BEHOV.**

1. Innledningsspørsmål
  - Foretrekker du «døv» eller «hørselshemmet»
  - Fortelle om din tilknytning til hørselstap – grad av hørselstap
  - Tilknytning til andre døve/hørselshemmede
  - Fortelle om din tidligere utdanning – ditt skoleløp
  - Grad av hørselstap
  - Kan du noe tegnspråk?
2. Overgangsspørsmål
  - Har du brukt av tolk i undervisning?
    - Skrivetolk
    - Når, hvordan
    - Skulle du ønske du hadde skrivetolking?
    - Hører du hva læreren sier i undervisningen?
  - Hva kan du si om hvordan det er å jobbe
    - I gruppe
    - Individuelt
    - I plenum/diskusjoner mellom lærer og klassen
  - Er det vanskelig å forstå andre elever?
    - Hva gjør det i så fall vanskelig
    - Når er det vanskelig?
    - Opplever du at medelevene forstår hvordan du har det med hørselstapet ditt?
  - Hvordan har du det med støy i klasserommet?
    - Distraherende
    - Vanskelig å oppfatte hva som sies av lærer?
    - Vanskelig å oppfatte hva som sies av medelever?
3. Nøkkelspørsmål

- Har du faste venner du foretrekker å henge med
  - o Deres språkbruk
  - o Hva gjør de for at du skal forstå dem bedre? Snakker de høyere, eller mer tydelig?
- Har du faste venner du foretrekker å samarbeide med?
- Hvordan er det å samarbeide i grupper?
- Er det noen fag du mestrer mer enn andre?
  - o Opplever du at døvheten/hørselstapet ditt påvirker din faglige prestasjon
  - o Er det noen fag du liker bedre enn andre?
- Føles det utfordrende hvis du har en sosial, uformell samtale med medelever?
- Er det noe du skulle ønske de gjorde annerledes?
- Er du tilfreds med klassen din?
- Klarer du å henge med når det er mye småprat i klasserommet?
- Er det noe som er spesielt vanskelig å oppfatte?
- Hadde det hjulpet deg å kunne tegnspråk?
  - o Skulle du hatt tolk selv?
- Føler du deg annerledes?
- Føler du deg inkludert?
  - o Hva gjør klassen for at du føler deg mer (eller mindre) inkludert
  - o Opplever du at du har en plass i klassen?
  - o Se for deg at du gikk i en klasse hvor alle var døve/hørselshemmede, hvordan tror du det hadde vært
- Opplevs det som du kan forholde deg fritt til medelevene i klassen? Er det noen det er vanskeligere for deg å forstå?
  - o Hvorfor det, i så fall?
- Opplever du at noen ikke har muligheten til å ta ordet?
- Hvordan kan en lærer hindre at elever med hørselstap faller utenfor klassen?
- Hva er dine følelser om å være ferdig med skolen?
  - o Hvis du kan oppsummere skolegangen din i én setning?
- Nå er det bare to korte spørsmål igjen.
- 4. Avrundingsspørsmål
  - Hva tenker du å gjøre etter du er ferdig på videregående?
  - Er det noe spesielt du vil bli?
- 5. Avslutning
  - Gjentakelse av informasjon om personvern, rettigheter, kontakt med instituttet, prosjektansvarlig, student og NSD for spørsmål

## Introduksjon

- Hvem er jeg, hva studerer jeg
- Hva er denne undersøkelsen
- Hva handler den om (opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et klasserom med både hørende og hørselshemmede elever
- Hva innebærer dette av deg?
  - Vi skal snakke litt om din opplevelse av klasserommet og hvordan det er å være lærer for dine elever.
  - Det er frivillig å delta, du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten at det får konsekvenser for deg. Du trenger ikke oppgi noen grunn. Dersom det er noe du ikke vil snakke om så dropper vi det. Dersom du vil ha pause skal du bare si ifra.
  - Vi har ikke dårlig tid.
- Hva skjer med resultatene av prosjektet
- Ingenting som sies i dette rommet eller prosjektet vil kunne spores tilbake til deg. Skolens navn vil ikke oppgis i oppgaven. Ditt navn vil ikke brukes, og dersom navn nevnes i intervjuet vil disse anonymiseres, akkurat som du vil anonymiseres. Jeg vil også understreke at jeg har taushetsplikt i prosjektet, både i kraft av meg som student og meg som spesialpedagog.
- **Utlevering av informasjonsskriv – må signeres før intervjuet kan fortsette**
- Fra nå av kommer jeg til å referere til F som 1 og M som 2. Dette er et generelt intervju og jeg vil forsøke å unngå spesifikke eksempler. Hvis det er noe du ikke kan, eller ikke vil svare på, så sier du bare ifra.
- Lydopptak

## FØLG OPP SPM. VED BEHOV

1. Innledningsspørsmål/oppvarmingsspørsmål
  - Vil du fortelle om hvilken rolle du har?
  - Tilknytning til tegnspråk
  - Egen erfaring med tegnspråk og undervisning for hørselshemmede elever
2. Overgangsspørsmål
  - Påvirker det deg personlig eller profesjonelt at det er tolker i klasserommet?
    - Endrer det din pedagogiske praksis?
  - Er tolkene alltid med, eller er det situasjoner hvor de ikke er med?
  - Opplever du at 1 foretrekker en spesiell type tolking, skrive/ts
  - Er det sånn at han velger selv når han skal ha tolk?
  - Opplever du at 1 og 2 sitter på spesifikke steder i klasserommet for å nytte deres behov?
  - Er det en grunn til at 2 ikke har skrivetolking?
3. Nøkkelspørsmål
  - Jeg opplever klasserommet som et veldig normalt og positivt klasserom, men ser du noe jeg ikke ser? Uten å være spesifikk, er det sosial mistrivsel i klasserommet?
  - Opplever du at elevene bryr seg om hverandre?
  - Er det noe du gjør spesifikt for å sørge for at 1 og 2 inkluderes, eller får de til det på egenhånd?
  - Utenom de språklige forskjellene, opplever du 1 og 2 som ordinære elever?
  - Er det noe du opplever som spesielt vanskelig i din stilling som lærer?



- Er det noe du skulle ønske du kunne gjøre annerledes med tanke på inkludering i klasserommet?
4. Avrundingspørsmål
- Foretrekker du å være lærer for den aldersgruppen du har nå?
  - Hva er det beste med jobben din?
  - Ville du byttet jobb hvis du kunne?
5. Avslutning
- Gjentakelse av informasjon om personvern, rettigheter, kontakt med instituttet, prosjektansvarlig, student og NSD for spørsmål

## Introduksjon

- Hvem er jeg, hva studerer jeg
- Hva er denne undersøkelsen
- Hva handler den om (opplevelse av sosial kontakt og inkludering i et klasserom med både hørende og hørselshemmede elever
- Hva innebærer dette av deg?
  - Vi skal snakke litt om din opplevelse av klasserommet og hvordan det er å være elev.
  - Det er frivillig å delta, du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten at det får konsekvenser for deg. Dersom det er noe du ikke vil snakke om så dropper vi det. Dersom du vil ha pause skal du bare si ifra.
  - Vi har ikke dårlig tid.
- Hva skjer med resultatene av prosjektet
- Ingenting som sies i dette rommet eller prosjektet vil kunne spores tilbake til deg. Skolens navn vil ikke oppgis i oppgaven. Ditt navn vil ikke brukes, og dersom navn nevnes i intervjuet vil disse anonymiseres, akkurat som du vil anonymiseres. Jeg vil også understreke at jeg har taushetsplikt i prosjektet, både i kraft av meg som student og meg som spesialpedagog.
- **Utlevering av informasjonsskriv – må signeres før intervjuet kan fortsette**
- **I dette intervjuet skal vi forholde oss generelle, vi skal ikke bruke konkrete eksempler fra klassen eller navn.**

### 1. Innledningsspørsmål/oppvarmingsspørsmål

- Fortelle litt kort om dere selv,
- Kan dere beskrive opplevelser av hvordan er det for dere å være elev i deres klasserom
- Tilknytning til tegnspråk
- Tilknytning til andre tegnspråklige

### 2. Overgangsspørsmål

- Kan dere diskutere kvaliteten av klasserommet deres?
- Hva er det beste med klassen deres?
- Kan dere beskrive mangfoldet av elever i klassen deres?

### 3. Nøkkelspørsmål

- Kan dere diskutere ordet inkludering?
- Når jeg sier «sosial kontakt», hva tenker dere på?

- Hvordan opplever dere det å samarbeide med elever med nedsatt hørsel?
  - Hvordan er det å være i et klasserom med tolker til stede?
    - o Endrer det situasjonen i det hele tatt?
  - Kan dere prøve å beskrive hva klassen deres gjør for å skape et inkluderende miljø for alle elevene?
  - Hvordan hadde det vært hvis alle i klassen måtte kunne tegnspråk?
    - o Hadde det endret klassemiljøet hvis alle snakket på tegnspråk?
    - o Se for dere det motsatte scenariet.
  - Hva kunne vært gjort annerledes
  - Er det noen som vil si noe vi ikke har snakket om?
4. Avrundingsspørsmål
- Er dere fornøyd med tiden deres på videregående?
  - Har noen lyst til å dele et spesielt minne fra tiden?
  - Vil tilstrebe å normalisere diskusjonen og avrunde intervjuet
5. Avslutning
- Gjentakelse av informasjon om personvern, rettigheter, kontakt med instituttet, prosjektansvarlig, student og NSD for spørsmål

## Vedlegg 2 – Vurdering av meldeskjema fra NSD

# Vurdering

**Referansenummer**

850891

**Prosjekttittel**

Masteroppgave i spesialpedagogikk V2022

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektperiode**

10.01.2022 - 18.06.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

07.04.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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. Behandlingen kan fortsette.

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt. Intervjuene med dem må gjennomføres uten at taushetsplikten er til hinder eller det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene

er avsluttet. Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg 3 – Samtykkeerklæringer

*Samtykkeerklæring døve/hørselshemmede elever*

# **Vil du delta i forskningsprosjektet Masteroppgave i spesialpedagogikk 2022?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive opplevelser av inkludering og sosial kontakt i et klasserom med tegnspråklige og ikke-tegnspråklige elever. 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 beskrive opplevelser av hvordan det er å være tegnspråklig elev på videregående nivå i et klasserom med hørende og ikke-tegnspråklige elever. Målet er å forstå din unike situasjon bedre og forsøke å forstå perspektiver på hvordan det er å være elev i en situasjon slik som din.

Dette forskningsprosjektet skal utgjøre en masteroppgave på universitetet. Prosjektet varer fra januar til mai/juni 2022. Opplysningene som kommer frem i dette forskningsprosjektet anonymiseres og benyttes kun til forskningens formål. Når prosjektet er ferdigstilt vil det ikke være mulig å identifisere deg, og all data vil gjøres utilgjengelig.

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

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å være med i denne undersøkelsen på grunnlag av din tilknytning til hørsel og tegnspråk, og ditt nivå utdanningen. Tegnspråklige og døve/hørselshemmede elever utgjør en liten, men svært viktig del av elevene i videregående skole. Svært få elever får muligheten til å delta.

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

Undersøkelsen vil ha en todelt fremgang. Først vil det foregå en observasjon av klassemiljøet og dynamikken som foregår mellom deltakerne i klasserommet. Dette vil danne grunnlaget for et personlig intervju og eventuelle samtaler. Intervjuene vil foregå både med tegnspråk og talespråk, og mye vil avhenge av hva du selv er mest komfortabel med. Det vil diskuteres temaer som sosial kontakt og opplevelse av klassemiljøet, så vel som andre temaer som kommer frem av observasjonen, og andre ting du vil snakke om. Intervjuene på tegnspråk vil tas opp på video og vil kun brukes av meg (student) og veileder for analyse. All personidentifiserende data vil behandles fortrolig, anonymiseres og krypteres, og vil etter prosjektets slutt bli gjort utilgjengelig og slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Kun student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon (Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU). For å sikre at tilgangen er begrenset til disse vil dataen behandles på maskinvare og mobile enheter tilhørende institusjonen. Disse enhetene er ikke koblet til internett og dataen vil oppbevares kryptert og passordbeskyttet. Navnet på deltakerne vil ikke lagres, og vil erstattes med en kode. Kodenøkkelen vil også krypteres og lagres ved behandlingsansvarlig institusjon. All data vil gjøre utilgjengelig ved prosjektets slutt.

Dataen skal behandles av Rickard André Lidström og veileder Per Frostad.

Rickard André Lidström, tlf.: 942 67 111, [rickardl@stud.ntnu.no](mailto:rickardl@stud.ntnu.no)

Per Frostad, tlf.: 735 51 151, [per.frostad@ntnu.no](mailto:per.frostad@ntnu.no)

Du som deltaker av undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn og andre personopplysninger vil erstattes med en kode som lagres separat fra resten av datamaterialet. I publikasjonen vil verken ditt navn eller din skoles navn benyttes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. juni, 2022. Påfølgende vil all data utenom selve publikasjonen gjøres utilgjengelig og slettet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du 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 *Institutt for pedagogikk og livslang læring* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Rickard André Lidström og Per Frostad
  - Rickard André Lidström, tlf.: 942 67 111, [rickardl@stud.ntnu.no](mailto:rickardl@stud.ntnu.no)
  - Per Frostad, tlf.: 735 51 151, [per.frostad@ntnu.no](mailto:per.frostad@ntnu.no)
  - NTNUs personvernombud
    - Thomas Helgesen - [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
  - NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.



Med vennlig hilsen

*Per Frostad*

*Rickard André Lidström*

Professor og veileder

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave i spesialpedagogikk 2022* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og samtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

# ***Masteroppgave i spesialpedagogikk 2022?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive opplevelser av være i et klasserom med både hørende og tegnspråklige elever. Prosjektet handler om inkludering og sosial kontakt. 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 beskrive opplevelser av hvordan det er å være tegnspråklig elev på videregående nivå i et klasserom med hørende og ikke-tegnpråklige elever. Målet er å forstå deres situasjon bedre og forsøke å forstå perspektiver på hvordan det er å være elev i en slik situasjon.

Dette forskningsprosjektet skal utgjøre en masteroppgave på universitetet. Prosjektet varer fra januar til mai/juni 2022. Opplysningene som kommer frem i dette forskningsprosjektet anonymiseres og benyttes kun til forskningens formål. Når prosjektet er ferdigstilt vil det ikke være mulig å identifisere deg, og all data vil gjøres utilgjengelig.

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

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å være med i denne undersøkelsen på grunnlag av din tilknytning til tegnspråklige elever, fordi du deltar i et klasserom med både hørende og hørselshemmede elever, og fordi du oppfyller kriteriene for å delta i gruppeintervju.

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

Undersøkelsen vil ha en todelt fremgang. Først vil det foregå en observasjon av klassemiljøet og dynamikken som foregår mellom deltakerne. Dette vil danne grunnlaget for gruppeintervjuer og eventuelle samtaler. Intervjuene vil foregå på talespråk og det vil diskuteres temaer som sosial kontakt og opplevelse av klassemiljøet, så vel som andre temaer som kommer frem av observasjonen. Det blir gjort lydopptak av

gruppeintervjuene, og de vil kun brukes av meg (student) og veileder for analyse. All personidentifiserende data om deg vil behandles fortrolig, anonymiseres og krypteres, og vil etter prosjektets slutt bli gjort utilgjengelig og slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Kun student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon (Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU). For å sikre at tilgangen er begrenset til disse vil dataen behandles på maskinvare og mobile enheter tilhørende institusjonen. Disse enhetene er ikke koblet til internett og dataen vil oppbevares kryptert og passordbeskyttet. Navnet på deltakerne vil ikke lagres, og vil erstattes med en kode. Kodenøkkelen vil også krypteres og lagres ved behandlingsansvarlig institusjon. All data vil gjøre utilgjengelig ved prosjektets slutt.

Dataen skal behandles av Rickard André Lidström og veileder Per Frostad.

Rickard André Lidström, tlf.: 942 67 111, [rickardl@stud.ntnu.no](mailto:rickardl@stud.ntnu.no)

Per Frostad, tlf.: 735 51 151, [per.frostad@ntnu.no](mailto:per.frostad@ntnu.no)

Du som deltakere av undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn og andre opplysninger vil erstattes med en kode som lagres adskilt fra resten av datamaterialet. I publikasjonen vil verken ditt navn eller din skoles navn benyttes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. juni, 2022. Påfølgende vil all data utenom selve publikasjonen gjøres utilgjengelig og slettet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du 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 *Institutt for pedagogikk og livslang læring* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Rickard André Lidström og Per Frostad
  - Rickard André Lidström, tlf.: 942 67 111, [rickardl@stud.ntnu.no](mailto:rickardl@stud.ntnu.no)
  - Per Frostad, tlf.: 735 51 151, [per.frostad@ntnu.no](mailto:per.frostad@ntnu.no)
  - NTNUs personvernombud
    - Thomas Helgesen - [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
  - NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Per Frostad

*Rickard André Lidström*

Professor og veileder

Student

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave i Spesialpedagogikk 2022*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og samtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Masteroppgave i spesialpedagogikk 2022?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive opplevelser av være i et klasserom med både hørende og tegnspråklige elever. Prosjektet handler om inkludering og sosial kontakt. 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 beskrive opplevelser av hvordan det er å være døv eller tegnspråklig elev på videregående nivå i et klasserom med hørende og ikke-tegnpråklige elever. Målet er å forstå deres situasjon bedre og forsøke å forstå perspektiver på hvordan det er å være elev i en slik situasjon.

Dette forskningsprosjektet skal utgjøre en masteroppgave på universitetet. Prosjektet varer fra januar til mai/juni 2022. Opplysningene som kommer frem i dette forskningsprosjektet anonymiseres og benyttes kun til forskningens formål. Når prosjektet er ferdigstilt vil det ikke være mulig å identifisere deg, og all data vil gjøres utilgjengelig.

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

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å være med i denne undersøkelsen på grunnlag av din tilknytning til tegnspråklige/døve/hørselshemmede elever, og fordi du er lærer for elever med hørselstap og utfyller kriteriene for utvalget for undersøkelsen.

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

Undersøkelsen vil ha en todelt fremgang. Først vil det foregå en observasjon av klassemiljøet og dynamikken som foregår mellom deltakerne. Dette vil danne grunnlaget for personlige intervjuer, gruppeintervjuer og eventuelle samtaler. Intervjuene vil foregå på talespråk og det vil diskuteres temaer som sosial kontakt og opplevelse av klassemiljøet, så vel som andre temaer som kommer frem av observasjonen. Det blir

gjort lydopptak av intervjuet og det vil kun brukes av meg (student) og veileder for transkripsjon og analyse. All personidentifiserende data om deg vil behandles fortrolig, anonymiseres og krypteres, og vil etter prosjektets slutt bli gjort utilgjengelig og slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Kun student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon (Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU). For å sikre at tilgangen er begrenset til disse vil dataen behandles på maskinvare og mobile enheter tilhørende institusjonen. Disse enhetene er ikke koblet til internett og dataen vil oppbevares kryptert og passordbeskyttet. Navnet på deltakerne vil ikke lagres, og vil erstattes med en kode. Kodenøkkelen vil også krypteres og lagres ved behandlingsansvarlig institusjon. All data vil gjøre utilgjengelig ved prosjektets slutt.

Dataen skal behandles av Rickard André Lidström og veileder Per Frostad.  
Rickard André Lidström, tlf.: 942 67 111, [rickardl@stud.ntnu.no](mailto:rickardl@stud.ntnu.no)

Per Frostad, tlf.: 735 51 151, [per.frostad@ntnu.no](mailto:per.frostad@ntnu.no)

Du som deltaker av undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn og andre opplysninger vil erstattes med en kode som lagres adskilt fra resten av datamaterialet. I publikasjonen vil verken ditt navn eller din skoles navn benyttes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. juni, 2022. Påfølgende vil all data utenom selve publikasjonen gjøres utilgjengelig og slettet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du 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 *Institutt for pedagogikk og livslang læring* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Rickard André Lidström og Per Frostad
  - Rickard André Lidström, tlf.: 942 67 111, [rickardl@stud.ntnu.no](mailto:rickardl@stud.ntnu.no)
  - Per Frostad, tlf.: 735 51 151, [per.frostad@ntnu.no](mailto:per.frostad@ntnu.no)
  - NTNUs personvernombud
    - Thomas Helgesen - [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
  - NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.



Med vennlig hilsen

Per Frostad

*Rickard André Lidström*

Professor og veileder

Student

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave i Spesialpedagogikk 2022*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og samtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

