

Malene Jønsson

Å stå på bar bakke

En kvalitativ studie av læreres opplevelser med tidlig innsats i tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Mai 2023

Malene Jønsson

Å stå på bar bakke

En kvalitativ studie av læreres opplevelser med tidlig innsats i tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er tidlig innsats for tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Hensikten med studien er å bidra til økt forståelse for læreres erfaringer og opplevelser med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel gjennom prinsippet om tidlig innsats, og dermed bidra med ny innsikt i tidlig innsats for tilrettelegging på skolen.

Studiens problemstilling er som følger: «Hvilke opplevelser har lærere med tidlig innsats i tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel?» For å ytterligere utdype problemstillingen er to forskningsspørsmål formulert: 1) «Hvilke tiltak blir gjort for å sikre inkludering av elever med hørselshemming?» og 2) «Hvor tidlig blir disse tiltakene utført med tanke på tidlig intervensjon i overgangen mellom barnehage og skole?».

Problemstillingen har blitt undersøkt gjennom dybdeintervju av tre lærere med erfaringer knyttet til tidlig innsats i tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel, med følgende induktiv og empirinær analyse. Lærernes erfaringer har blitt belyst gjennom bruk av teoretisk grunnlag i Vygotsky (1978) og den sosiokulturelle forståelsen av inkludering, og sett opp mot tidligere forskning og øvrig litteratur om nedsatt hørsel, tidlig innsats og tilrettelegging i skolen.

Sentrale funn i studien viser at kunnskapsutvikling er viktig når det gjelder tidlig innsats og tilrettelegging for elever med hørselsnedsettelse i overgangen mellom barnehage og skole. Samarbeid mellom lærere og ulike aktører, som ledelsen, kollegaer, eksterne rådgivere, foresatte og barnehagen, er sentralt i å tilrettelegge opplæringen for å sikre elevenes faglige og sosiale utvikling. Den fysiske og tekniske tilretteleggingen er sentral i inkluderende opplæring for elever med hørselsnedsettelse. Lærerne fremhever viktigheten av å tilrettelegge for støy og bruke tekniske hjelpemidler som mikrofoner, teleslynger og høyttalere. Utfordringer knyttet til tilrettelegging inkluderer manglende lydisolering og manglende mikrofonbruk blant ansatte i skolen. Holdningsarbeid og opplæring av både elever og lærere i bruk av tekniske hjelpemidler er også viktig. Tidlig innsats med tanke på når tiltakene implementeres, er avgjørende. For noen lærere var de fysiske og tekniske tilretteleggingene på plass før elevene startet på skolen, noe som ga et bedre grunnlag for tidlig tilpasning av faglig og sosial tilrettelegging. Lærerne deler også erfaringer knyttet til tiltak for sosial inkludering i skolen ved å skape et fellesskap og følelsen av medlemskap i klassen. Tidlig innsats og anerkjennelse av mangfoldet i klassen kan bidra til trivsel, motivasjon og læring. Skolen har ansvar for å legge til rette for inkludering og mangfold, ved å jobbe med holdninger, verdier og konkrete tiltak som visualisering, konkretisering og begrepsbevissthet. Tegnspråk spiller en viktig rolle i deltakelse og kommunikasjon, og lærerens arbeid med å verdsette og anerkjenne tegnspråk som en ressurs i opplæringen.

Abstract

The topic of this master's thesis is early intervention for the adaptive teaching of students with hearing impairments. The purpose of the study is to contribute to a better understanding of teachers' experiences and perceptions regarding the adaptive teaching of students with hearing impairments through the principle of early intervention, thus providing new insights into early intervention for accommodation in schools.

The research question of the study is as follows: "What are the experiences of teachers with early intervention in the adaptive teaching of students with hearing impairments?" To further explore the research question, two specific research questions were formulated: 1) "What measures are taken to ensure the inclusion of students with hearing impairments?" and 2) "How early are these measures implemented in terms of early intervention in the transition from kindergarten to school?"

The research question was investigated through in-depth interviews with three teachers who have experience with early intervention in adaptive teaching of students with hearing impairments, using an inductive and empirical analysis approach. The teachers' experiences were examined through the theoretical framework of Vygotsky (1978) and the sociocultural understanding of inclusion, and were compared with previous research and other literature on hearing impairments, early intervention, and adaptive teaching in schools.

Key findings of the study indicate that knowledge development is crucial in terms of early intervention and adaptive teaching for students with hearing impairments in the transition from kindergarten to school. Cooperation between teachers and various participants, such as school management, colleagues, external advisors, parents, and kindergartens, is essential in adaptive teaching to ensure students' academic and social development. The physical and technical accommodation plays a central role in inclusive education for students with hearing impairments. Teachers emphasize the importance of managing noise and using technical aids such as microphones, induction loops, and speakers. Challenges related to the accommodations include a lack of acoustic insulation and lack of the use of technical aids by staff at school. Attitude work and guidance for both students and teachers in the use of technical aids are also crucial. Early intervention in terms of when the measures are implemented is crucial. For some teachers, the physical and technical accommodations were in place before the students started school, providing a better foundation for early adaptation of academic and social accommodation.

The teachers also share experiences related to measures for social inclusion in school by creating a sense of community and membership in the classroom. Early intervention and recognition of diversity in the class can contribute to well-being, motivation, and learning. The school has a responsibility to facilitate inclusion and diversity by working on attitudes, values, and concrete measures such as visualization, concretization, and conceptual awareness. Sign language plays a significant role in participation and communication, and the teacher's work in valuing and recognizing sign language as a resource in education is essential.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem magiske, lærerike og fantastiske studieår på Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. på NTNU i Trondheim. Jeg bestemte meg tidlig i studieløpet for å skrive om tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel etter et spesielt møte med en elev som hadde behov for å bli hørt og sett i klassefelleskapet og jeg angret ikke på valg av tematikk.

Den som står først i rekka å takke er den kunnskapsrike og tålmodige veilederen min Sigrid Berge Slettebakk. Takk for ditt evige engasjement rundt mitt valg av tema. Uten deg, og dine støttende kommentarer, hadde jeg stått på bar bakke i arbeidet med masteroppgaven. Alle skulle hatt en god veileder som deg i ryggen!

Takk til studiejentene mine som har gitt meg en plass å høre til! Vennskapet vårt er uten tvil det aller fineste og beste denne utdanningen har gitt meg. En ekstra spesiell takk går til romkameraten min Vilde for at du har lyttet til all bablingen min om master og for at du har fått meg til å le hele døgnet rundt.

Jeg vil også takke informantene mine som har, med deres gode refleksjoner og vilje til å dele, vært avgjørende for studien.

Takk til familien min og øvrige venner som har støttet meg og aldri mistet troen på at dette kom til å gå.

Tusen millioner takk!

Trondheim, mai 2023

Malene Jønsson

Innhold

1 Innledning.....	11
1.1 Problemstilling og avgrensning	11
1.2 Bakgrunn.....	12
1.2.1 Hørselsnedsettelse og behovet for tilrettelegging	12
1.2.2 Historisk tilbakeblikk på opplæring og tegnspråk.....	13
1.2.2.1 Historikken bak førskoletilbudet for barn med nedsatt hørsel.....	13
1.2.2.2 Historikken bak skoletilbudet for elever med hørselsnedsettelse.....	14
1.3 Oppgavens oppbygging.....	14
2 Teoretisk forankring.....	15
2.1 Sosiokulturell læring.....	15
2.2 Inkludering	15
2.2.1 Anerkjennelse.....	17
2.2.2 Tilhørighet.....	18
2.2.3 Mestring.....	19
2.3 Tidlig innsats.....	20
2.3.1 Ulike fremstillinger og fortolkninger av tidlig innsats.....	20
2.4 Forutsetninger for tidlig innsats og inkludering	21
2.5 Tidligere forskning	22
3 Metode	23
3.1 Kvalitativ metode.....	23
3.2 Intervju.....	23
3.3 Utvalget	24
3.4 Intervjuprosessen og kvalitet	24
3.5 Etske hensyn knyttet til dybdeintervju	25
3.7 Forskningens troverdighet og kvalitet.....	26
3.8 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	27
3.9 Tematisk analyse	28
4 Tidlig innsats for kunnskapsutvikling.....	30
4.1 Assistenter.....	30
4.2 SFO.....	31
4.3 Eksterne rådgivere	31
4.4 Barnehagen	33
4.5 Foresatte	33

4.5 Tid til samarbeid.....	34
5 Tidlig innsats for teknisk og fysisk tilrettelegging.....	36
5.1 Tekniske hjelpemidler	36
5.2 Støy.....	37
5.3 Kompetanse i bruk.....	38
5.4 Tidsaspekt.....	39
6 Tidlig innsats for språklig og faglig deltakelse	41
6.1 Deltakelse i sosiale læringsaktiviteter	41
6.2 Kommunikasjon og språk.....	42
7. Oppsummering av sentrale funn.....	44
7.1 Tidlig innsats for kunnskapsutvikling.....	44
7.2 Tidlig innsats for teknisk og fysisk tilrettelegging.....	44
7.3 Tidlig innsats for språklig og faglig deltakelse	44
8 Diskusjon	46
8.1 Faglig og sosial utvikling som mål for inkludering.....	46
8.1.1 Sosialt miljø for læring og utvikling.....	46
8.1.2 Tilrettelegging av undervisningen	48
8.2 Samarbeid, kommunikasjon og holdningsarbeid for tidlig innsats	49
8.2.1 Skoleledelsen.....	49
8.2.2 Eksterne rådgivere	50
8.2.3 Samarbeid med barnehagen	51
8.3 Inkludering og tidlig innsats – en idealisert virkelighet?	52
8.4 Avsluttende kommentarer og veien videre.....	54
Referanser	55
Vedlegg.....	57

1 Innledning

Denne studien handler om læreres opplevelser med tidlig innsats i tilretteleggingen av opplæringen for elever med nedsatt hørsel, og er en spesialpedagogisk master. Opplæringen bør, ut fra den sosiokulturelle teorien, bidra til elevenes læring og kognitive utvikling gjennom kommunikasjon (Lysø, 2013, s.252). Kommunikasjon i forhold til barns utvikling har også tett sammenheng med det sosiale samspillet i lek og andre aktiviteter utenfor klasserommet. Barn som er språksterke har gode forutsetninger for deltakelse i lek og for læring, og de er ofte aktive i samspill med andre (Meld. St. 6 (2019-2020), s.30). Det sosiale og faglige går dermed hånd i hånd, og er begge sentrale aspekter i elevens utvikling som et fremtidig aktivt samfunnsmedlem.

Hørselsnedsettelse hemmer den kommunikative deltakelsen i klasserommet. Dermed påvirkes både begrepsutviklingen og elevens språklige utforskning av dette (Grønlie, 2005, s.155). En manglende begrepsutvikling vil igjen påvirke elevens sosiale utvikling ved at hen dermed faller enda mer ut fra det sosiale samspillet med de andre hørende. Dette kan dermed skape en ond sirkel hvor det stadig blir mer utfordrende for eleven med hørselsnedsettelse å få innpass i det sosiale miljøet, som igjen har negativ innvirkning på elevens egne sosiale utvikling. Inkludering, sett ut fra det sosiokulturelle perspektivet, handler om å delta i det kommunikative samspillet for læring og utvikling.

Lærers rolle som faglig og emosjonelt stillas er sentralt i tilretteleggingen for elevene med nedsatt hørsel ettersom at anerkjennelse og oppmuntring til læring, og utvikling, er i fokus. Resultater fra nasjonale prøver, standpunktkarakterer og grunnskolepoeng viser at elevene med nedsatt hørsel har lavere resultater enn andre elever i Norge (Hendar, 2012, s.76). Dette kan tilsa at elevene med hørselsnedsettelse ikke når de faglige målene til den norske skolen.

Promotering av inkludering i skolekulturen fører til spørsmål og utfordringer knyttet til den pragmatiske gjennomføringen i forskjellige områder på skolen. Disse utfordringene handler om læreren, elevene, skolen på organisatorisk nivå og støtte i et fellesskap. Følelsen av tilhørighet blir påvirket av lærerens holdninger, ansvarsfølelse og rolle. Lærere på barnetrinnet får flere ansvarsområder for å sikre inkludering. Disse ansvarsområdene handler om visualisering, bruk av konkrete, instruksjonsstrategier og tegnspråk. En forutsetning for å oppnå en inkluderende opplæring er at alle elever skal ha tilgang til faglig og sosial utvikling, som er skolens opplæringsmål (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Et prinsipp for å oppnå et inkluderende læringsmiljø som fremmer elevens tilgang til sosial og faglig utvikling er tidlig innsats. Tidlig innsats handler om å gi et godt pedagogisk tilbud helt fra tidlig småbarnsalder, hvor både skole og barnehage jobber forebyggende mot utfordringer, og at eventuelle tiltak settes inn umiddelbart ved avdekkingen av utfordringer (St.meld. Nr.16, 2006-2007, s.12). Får barna et godt pedagogisk tilbud i de tidlige årene kan dette dermed føre til et bedre utgangspunkt for å lykkes videre i utdanning og arbeidsliv (St.meld. Nr.16, 2006-2007, s.12). Et tidlig godt pedagogisk tilbud hjelper dermed elevene i utviklingen mot å bli aktive samfunnsborgere.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Jeg har hatt en iverende interesse for prosessen rundt inkludering av elever med nedsatt hørsel siden starten av utdanningen min. Jeg opplevde, i en av mine tidligere

praksisperioder, å møte en elev på førstetrinn som hadde behov for tilrettelegging i klasserommet. Dette var noe hun ikke fikk tilgang til og jeg observerte, gjennom praksisperioden, at denne sosiale jenta falt mer og mer ut av fellesskapet. Denne situasjonen ble grunnlaget for min nysgjerrighet rundt tiltak knyttet til tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Hvis elever med nedsatt hørsel skal oppleve å være et medlem av fellesskapet må mer enn vanlig innsats gjøres av lærere, og andre fagpersoner, for å legge til rette for undervisningen.

Denne oppgaven handler om tidlig innsats i tilretteleggingen av elever med nedsatt hørsel. I sammenheng med den overordnede tematikken er det sentralt å se på tiltak som blir gjort for å sikre inkludering av elever med hørselsnedsettelse, med fokus på tidlig innsats i sammenheng med overgangen mellom barnehagen og skolen. Problemstillingen som skal forsøkes besvart er «Hvilke opplevelser har lærere med tidlig innsats i tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel?» For å ytterligere utdype problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål: 1) «Hvilke tiltak blir gjort for å sikre inkludering av elever med nedsatt hørsel?» og 2) «Hvor tidlig blir disse tiltakene utført med tanke på tidlig innsats i overgangen mellom barnehage og skole?».

1.2 Bakgrunn

I dette kapitlet om bakgrunnen for studien presenteres begrepet hørselsnedsettelse og innvirkningen det har på menneskets utvikling. Behovet elevene med nedsatt hørsel har for tilrettelegging, for å skape et tilgjengelig lyd- og språkmiljø slik at de har tilgang til å oppnå faglig og sosial utvikling blir også presentert. Til slutt blir det redegjort for historikken knyttet til førskole- og skoletilbudet for elever med nedsatt hørsel.

1.2.1 Hørselsnedsettelse og behovet for tilrettelegging

Hørselsnedsettelse kan defineres ut fra ulike perspektiv. Det er en samlebetegnelse for ulike grader og typer av hørselstap, inkludert døvhet (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Hørselsnedsettelse har, betraktet fra et pedagogisk perspektiv, stor betydning for den språklige, sosiale, emosjonelle og intellektuelle utvikling med tanke på selvbilde, tilhørighet og deltakelse (Grønlie, 2005, s.11). En hørselsnedsettelse påvirker menneskets utvikling i stor grad ettersom at nedsettelsen påvirker menneskets tilgang til det kommunikative miljøet til de hørende. Et menneske med nedsatt hørsel er dermed avhengig av kompensasjoner i den språklige situasjonen på grunn av manglende mulighet til hørselssansen. Sett fra et medisinsk, eller teknisk, perspektiv er nedsatt hørsel en tilstand som kan diagnostiseres og behandles, på ulike måter. Gjennom det medisinske perspektivet ligger fokuset på diagnostisering og behandling, med teknisk tilpassing av høreapparater og hjelpemidler, som kompenserer for manglende hørselsinntrykk (Grønlie, 2005, s.11).

Denne studien referer til nedsatt hørsel eller hørselsnedsettelse i beskrivelse av elevene som er nevnt ettersom at det er dette begrepet som er brukt av Utdanningsdirektoratet (2022) ved skildring av elever med hørselstap. Dette er gjort for å ha konsekvent begrepsbruk som favner de ulike elevene som er nevnt av lærerne i utvalget. Hørselsnedsettelse blir brukt som en fellesbetegnelse for elevene i studien, hvor de har det til felles at de ikke, uten tilrettelegging, kan delta i kommunikasjon, lære begreper og innhente informasjon som formidles auditivt. Elevene i denne studien har alle moderat hørselstap. Et moderat hørselstap tilsier at de ikke får med seg mesteparten av det som blir sagt fra én meters avstand og språkutviklingen er dermed avhengig av tilrettelegging

gjennom tekniske hjelpemidler, som et mikrofonsystem og høreapparat (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Selv om de fleste barn med nedsatt hørsel har høreapparat eller cochleaimplantater, et kirurgisk implantert apparat som erstatter ødelagte sanseceller i det indre øret, vil de aller fleste ha behov for ekstra tilrettelegging for å oppnå gode lytteforhold for å oppnå læring og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s.1). Høreapparater og cochleaimplantat gir ikke normal hørsel, men kan gi bedre forutsetninger for eleven å bli en deltaker i det talespråklige miljøet (Löfkvist, Haukedal & Wie, 2019, s.457). Elever med nedsatt hørsel har dermed også behov for tiltak for å skape et tilgjengelig lyd- og språkmiljø slik at de har tilgang til å oppnå faglig og sosial utvikling. Slike tiltak handler om støyreduisering ved fysisk tilrettelegging av undervisningsrom hvor det er tilfredsstillende akustikk, knotter under stoler og myke overflater på bord (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Tiltak for fysisk tilrettelegging handler også om å sikre gode lysforhold og redusere visuell støy, altså forflytning av elever og voksne i åpne klasseromlandskap som skaper ødeleggelser for konsentrasjonen, slik at elevene kan bruke synet sitt i innhenting av informasjon. De tekniske hjelpemidlene, som mikrofonsystemet og samtaleforstærkere er også viktige tiltak for å sikre det gode lyttmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel handler også om faglige og språklige tiltak. Elever med nedsatt hørsel har ulik innlæringsprosess fra andre elever fordi at det språklige materialet ikke lagres som lyder, men i bilder som krever andre hukommelsesstrategier (Grønlie, 2005, s.92). Dermed handler de faglige tiltakene om at læreren visualiserer fagstoffet, jobber grundig med begrepsinnlæring og bruk av konkrete i undervisningen. De språklige handler om å skape en god samtalestruktur hvor én snakker om gangen, støtte eleven i lek og samhandling og sørge for blikkontakt gjennom visuell oversikt i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

1.2.2 Historisk tilbakeblikk på opplæring og tegnspråk

For å se på hvordan opplæringstilbudet for døve og barn med hørselsnedsettelse er i dagens samfunn vil det være hensiktsmessig å presentere hvordan tilbudet har formet seg gjennom historien.

1.2.2.1 Historikken bak førskoletilbudet for barn med nedsatt hørsel

Ventelister og plassmangel på døveskolene i Norge, på 50- og 60-tallet, førte til en bekymring rundt småbarna med nedsatt hørsel. Denne bekymringen startet hos mødrene og ledet til en organisering i flere av byene i Norge for å skaffe et førskoletilbud for barn med hørselsnedsettelse. I lys av dette ble den første barnehagen for elever med nedsatt hørsel åpnet i Oslo, av kommunen, i 1950. Andre norske byer, som Trondheim, Stavanger og Bergen fulgte etter og i 1960 var det startet opp barnehager for barn med hørselsnedsettelse i alle disse byene. Det ble en enighet, mellom førskolelærere som arbeidet med elever med nedsatt hørsel, om at barnehagetilbudet skulle ha større geografisk spredning enn internatskolene (Grønlie, 2005, s.39). Dette ble en realitet ettersom at tilbudene ble knyttet til spesialskoler, hørselsklasser, kommunale barnehager og øre-nese-hals-avdelinger. Denne utviklingen, og spredningen, av tilbud for barn med nedsatt hørsel åpnet igjen opp for flere tilbud som ble dekkende. Barna som hadde fått førskoletilbudet, med følgende opplæring, hadde da behov for et godt førsteklasetilbud med hørselsklasser.

Holdninger til, og bruk av, tegnspråk har også vært en omdiskutert tematikk i barnehager for barn med hørselsnedsettelse. Synet på barnets utvikling ble dominert, helt frem til 1980-tallet, av tanken om å skape et talemiljø/språkmiljø hvor barna med nedsatt hørsel ble satt i et miljø med flere hørende barn for å stimulere til god kommunikasjon og lek i fellesskap (Grønlie, 2005, s.40). I disse miljøene ble ikke tegnspråket brukt. Flere førskolelærere var, som lærerne på internatskolene, skeptiske til å ta i bruk tegn i kommunikasjon. Tegnspråk ble likevel etter hvert en naturlig del av språkmiljøet til barna i førskolen hvor man så den tydelige positive effekten det hadde på barna med nedsatt hørsel, både atferdsmessig og med tanke på deres språklige utvikling. Barn som brukte tegn som småbarn viste seg å være de beste skolestarterne på grunn av at det visuelle språket, tegnspråk, ga en naturlig tilgang til å oppfatte og uttrykke seg i tidlig alder hvor man mangler talespråk og begrepsforståelse (Grønlie, 2005, s.40).

1.2.2.2 Historikken bak skoletilbudet for elever med hørselsnedsettelse

Døveskoletilbudet i Norge startet i Trondheim 1. april i 1825 og var også første spesialundervisning i landet. Undervisningen, ledet av Andreas Christian Møller, hadde originalt utgangspunkt i læring gjennom håndalfabetet, elevenes tegnspråk og skriftspråket. I resten av Europa, rundt midten av 1800-tallet, spredte en annen metode seg. Oralismen, som bestod av tilegnelse av kunnskap, språk- og kommunikasjonsferdigheter gjennom munnnavlesning. Taletrening ble også gitt til de som var ansett skikket til å lære seg å snakke. Oralismen spredte seg også til Norge, på slutten av 1800-tallet, og erstattet den manuelle som rådende metode i alle døveskolene i landet (Grønlie, 2005, s.37).

Norske døve fikk, gjennom Abnormskoleloven i 1881 som ga krav om opplæringstilbud for blant annet døve barn, rett til skolegang i 1883 (Grønlie, 2005, s.36). Skolerett betydde dog ikke at de døve barna hadde skoleplikt og det var derfor mange døve som ikke ble sendt til døveskolene. I mange tilfeller, ettersom at disse døveskolene lå spredd over hele landet, måtte barna reise lange avstander fra hjemmene sine. Med denne Abnormskoleloven fikk døve elever rett til åtte års skolegang og retten til elleve års skolegang, gjennom fortsettelsesskoler eller videregående skoler, kom ikke før mot midten av 1940-tallet. I disse fortsettelsesskolene ble tegn brukt i både undervisning og kommunikasjon, men tegnspråk var ikke aktuelt å bruke som opplæringspråk for barn før på 1970-tallet fordi man mente at det var best for døve barn å lære seg det norske språket uten påvirkning fra tegnspråk. I dag er tegnspråk anerkjent som et fullverdig språk og kan bli brukt som opplæringspråk, på lik linje med talespråket (Löfkvist et al., 2019, s.452). Elever med nedsatt hørsel har i dag muligheten til å velge mellom opplæring i hørselsklasser, på knutepunktskoler for tegnspråklige elever eller i ordinære skoler.

1.3 Oppgavens oppbygging

Studien er delt inn i 8 kapitler. Kapittel 2 presenterer studiens teoretiske grunnlag, samt mer inngående kunnskap om inkludering og tidlig innsats sett opp mot opplæringen til elever med nedsatt hørsel. I kapittel 3 presenteres studiens metodegrunnlag med skildringer av prosessen rundt innsamling og prosessering av datamaterialet, etiske betraktninger og informasjon om forskningens kvalitet. I de neste tre kapitlene redegjøres de empiriske funnene knyttet opp mot relevant teori. Kapittel 7 oppsummerer studiens sentrale funn og disse funnene blir drøftet i sammenheng med teori i kapittel 8, som avsluttes med en oppsummerende del om refleksjoner og veien videre i forskningen.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet redegjør jeg for teorigrunnlaget til studien, som ligger til grunn i tolkning og drøfting av studiens funn. Først presenteres den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky (1978) som fundament for studiens perspektiv på læring, utvikling og inkludering i skolen. Deretter belyses teorier om inkludering, med fokus på anerkjennelse, tilhørighet og mestring, i sammenheng med skolens rolle i inkluderingen av elever med nedsatt hørsel som medlemmer i fellesskapet. Etter dette gjør jeg rede for tidlig innsats som prinsipp for å oppnå en inkluderende skole og presenterer ulike fortolkninger av begrepet. Til slutt presenterer jeg forutsetninger for tidlig innsats og inkludering, og redegjør kort for tidligere forskning på feltet.

2.1 Sosiokulturell læring

Fundamentet for den sosiokulturelle læringsteorien er et prinsipp om at man må se på mennesket i deres sosiokulturelle kontekst for å forstå deres indre mentale prosesser. Vygotsky (1978), teoretikeren bak tanken om sosiokulturell læring, fokuserer på sammenhengen mellom språket og utviklingen av kognisjon og tenkning. Opplæringen skal dermed, ifølge den sosiokulturelle teorien, bidra til elevenes læring og kognitive utvikling gjennom dialog og deltakelse (Lysø, 2013, s.252). Kommunikasjon i forhold til barns utvikling har også tett sammenheng med det sosiale samspillet. Ifølge Vygotsky (1978) er forholdet mellom individet og miljøet i sentrum av den kognitive utviklingen (Lysø, 2013, s.253). Denne kognitive utviklingen vises først i det sosiale ved elevens interaksjoner med andre før det deretter blir en del av den indre mentale fungeringen. Oppnår ikke eleven denne sosiale interaksjonen med medeleven er det dermed grunn til å tro at eleven heller ikke oppnår utvikling av indre mentale funksjoner. Språket er dermed en sentral del av utviklingen av barnets evne til å kontrollere egne tanker og ytre atferd, og en stor del av identitetsutviklingen (Lysø, 2013, s.256).

Den sosiokulturelle læringsteorien legger også vekt på elevens potensiale for utvikling gjennom tanken om «den nærmeste utviklingssonen». I denne sammenheng peker Vygotsky (1978) på at eleven, i samarbeid med voksne og medelever, kan oppnå mer enn hen kan på egen hånd, gjennom imitasjon og samtale (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.70). For at eleven skal kunne oppnå denne utviklingen er veiledning og støtte nødvendige prinsipper i opplæringen gjennom «stillasbygging» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.74). Læreren skal dermed fungere som et faglig og emosjonelt stillas som anerkjenner elevene og oppmuntrer til å tro på egen læring.

2.2 Inkludering

Et inkluderende læringsmiljø er i dag forankret i læreplanen som et prinsipp for skolens praksis. Skolen har et ansvar for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Et inkluderende læringsmiljø er grunnlaget for at elever oppnår sosial og faglig utvikling. Dette foregår blant annet gjennom elevmedvirkning, følelsen av anerkjennelse og tilhørighet, og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Det inkluderende perspektivet på utdanning har i flere år stått sterkt på nasjonalt og internasjonalt nivå. FNs barnekonvensjon slår fast at barnets utdanning skal bidra til å utvikle barnets personlighet, og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig. FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) peker på at alle har krav på en utdanning som er uten diskriminering og som gir alle de samme mulighetene, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Meld. St. 6, 2019-2020, s.10).

En viktig del av arbeidet med inkludering i skolen er Salamanca-erklæringen fra 1994. Denne erklæringen sikret prinsippet om alle barns rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne. Alle barn skal ha tilgang til et inkluderende utdanningstilbud som legger til rette for elevenes ulike behov, evner og karakteristikk (NOU 2009:18, s.16). Ettersom at inkludering er en lovfestet rett for alle elever er det viktig å diskutere hva begrepet inkludering har betydd i forhold til skolehistorien til døve barn og barn med nedsatt hørsel i Norge.

I likhet med historien bak inkludering av elever med hørselsnedsetting har forståelsen av begrepet inkludering gått hånd i hånd med skolehistorien. I sammenheng med nedleggelsen av spesialskolene vokste begrepet integrering frem i den pedagogiske diskusjonen. Begrepet ble brukt for å forklare at alle individer skulle fysisk være i den samme skolen. Integreringen handlet om at individet skulle inn i fellesskapet i den ordinære skolen, men uten at det nødvendigvis skulle gjøres noe med skolen for å tilrettelegge. Fokuset lå på barnas evne til å tilpasse seg kravene som ble stilt i den ordinære norske skolen. Lineært med det økende mangfoldet i skolen kom også en ny tankegang rundt tilpassing i skolen for å favne hele fellesskapet. Disse tankene førte til fremveksten av inkluderingsbegrepet. Inkludering skiller seg fra integrering ved at det legges vekt på fellesskapets ansvar i å tilpasse seg alle individer (Tøssebro, 2004, s.169). Inkluderingsbegrepet har erstattet integreringsbegrepet som en ny visjon i den norske skolen hvor skolen har som ansvar å tilrettelegge opplæringen for å favne alle elever med ulike eksisterende evner og forutsetninger. En inkluderende opplæring handler om at skolen, gjennom god struktur og tilstrekkelig kompetanse, skal møte elevenes behov (Nilsen, 2017, s.23).

Inkluderingen i skolen foregår i et samspill rundt elevene. En inkluderende opplæring består av ulike dimensjoner som til sammen skaper helhetsopplevelsen til eleven. Sven Nilsen (2017) presenterer de tre ulike dimensjonene av inkludering (Nilsen, 2017, s.27). Den organisatoriske og fysiske dimensjonen handler om plassering av elevene og hvordan dette organiseres. I skolen belyses dette ved om elevene får opplæringen i den ordinære skolen, i spesialskoler, i spesialklasser eller med andre spesialtiltak. Innenfor dette organisatoriske aspektet er det også sentralt å diskutere elevenes opplevelser knyttet til de ulike plasseringsformene.

Den andre dimensjonen handler om det sosiale aspektet ved inkludering. Med det sosiale i skolen menes samspillet mellom elevene, som har ulik bakgrunn og forutsetninger, med tanke på relasjoner og samarbeid. Dette samspillet, både mellom elev-elev og lærer-elev kan påvirke elevenes følelse av tilhørighet og deltakelse i skolen. Den tredje dimensjonen, den faglige og kulturelle, retter seg mot deltakelse i faglige aktiviteter. Den legger stor vekt på samarbeid for å oppnå inkludering gjennom arbeid med felles faglig innhold, arbeidsmåter og oppgaver i klassen. I sammenheng med inkludering er det sentralt å ha en forståelse for hvordan elevene med spesialpedagogiske tiltak opplever en følelse av faglig mestring og faglig fellesskap til de andre elevene (Nilsen, 2017, s.28).

En økning av elever med nedsatt hørsel i den ordinære skolen førte til diskusjonen rundt om denne inkluderende tilnærmingen fører til opplevelser av tilhørighet, anerkjennelse og mestring. Forskning viser at det kan være utfordringer. Elevene med hørselsnedsettelse opplever oftere sosial isolasjon og vansker i faglig mestring (Antia, Stinson & Gaustad, 2002, s.163). I denne sammenheng er dimensjonene om inkludering til Nilsen (2017) sentralt for å vise et helhetlig blikk på inkluderingsperspektivet for

elever med nedsatt hørsel. Antia, Stinson og Gaustad (2002) presenterer perspektiver på inkludering av elever med nedsatt hørsel som korrelerer med Nilsen (2017).

Det første perspektivet handler om selve plasseringen til elevene med hørselsnedsettelse, og den fysiske settingen hvor elevene får opplæringen sin. Innenfor dette perspektivet handler inkluderingen om at elevene med nedsatt hørsel får opplæringen i det ordinære klasserommet, fremfor undervisning utenfor på eget rom eller i egen klasse. Det filosofiske perspektivet på inkludering er mer komplekst enn det fysiske fordi det handler om tilrettelegging for alle i klasserommet. Innenfor dette perspektivet er tanken om at skolen skal tilpasse seg til elevene, og ikke motsatt, i sentrum. Denne tanken forutsetter at det viktige aspektet rundt opplevd medlemskap i et fellesskap er i fokus i den inkluderende opplæringen. Premisser for et inkluderende læringsmiljø innebærer dermed, ut fra det filosofiske perspektivet, holdningsarbeid rundt hørselsnedsettelse, utfordring av sosial avvisning og samarbeid blant alle elever uavhengig av evner og bakgrunn (Antia, Stinson & Gaustad, 2002, s.166). Det siste perspektivet handler om det pragmatiske. Kjernen av dette perspektivet er et fokus på hvilke endringer som kan, og blir gjort, i det ordinære klasserommet for å kunne gi alle elever en meningsfull opplæring. I denne sammenhengen er sentrale spørsmål knyttet til om eleven med nedsatt hørsel får den hjelpen hen har krav på og om endringer i klasserommet blir gjort for å tilrettelegge for elevens tilgang for kommunikasjon. Tilgang til fellesskapet er en forutsetning for inkludering, men tilgang til kommunikasjonen, er ikke nok alene for en effektiv inkludering av elever med nedsatt hørsel. En gransking av muligheter og begrensninger for deltakelse kreves (Meld. St. 21, 2019-2020, s.33).

Med tanke på de ulike aspektene til Nilsen (2017) og perspektivene til Antia, Stinson og Gaustad (2002) er elevenes opplevelse av anerkjennelse, tilhørighet og mestring sentralt for å oppnå inkludering (Uthus, 2017, s.157).

2.2.1 Anerkjennelse

Axel Honneth (2008) presenterer en overordnet teori om anerkjennelse. Kjernen i teorien handler om menneskets behov for anerkjennelse i byggingen av egen identitet, som er avgjørende for selvrealisering og utvikling (Jordet, 2020, s.89). Opplevelsen av anerkjennelse har sterk tilknytning til det sosiale og kulturelle fellesskapet rundt mennesket, og i denne sammenhengen gjelder dette skolens verdigrunnlag i møtet med elevene. Anerkjennelse handler om å ha en holdning som grunner i likeverd og respekt, hvor du ser barnet som likeverdig i samspillet, gjennom å godkjenne hen slik den er (Jordet, 2020, s.89). For at skolen skal praktisere en anerkjennende praksis peker Honneth (2008) på at det er viktig at anerkjennelse er mer enn bare verbal ros. Anerkjennelsesteorien bygger på en forståelse for at anerkjennelse kun har troverdighet hvis handling følger verbal ros. Det å gi anerkjennelse må være det primære målet med handlingen og ikke et middel for å oppnå noe annet. Det er også nødvendig å aktivt bekrefte de positive egenskapene til individer eller grupper gjennom å erkjenne de i det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s.90). Det viktige spørsmålet i denne sammenhengen er om den ordinære skolen i Norge gir alle elever, med ulike forutsetninger, anerkjennelse. Skolens oppgave handler om å gi alle elever samme tilgang til anerkjennelse.

Anerkjennelse er lovfestet i retten om tilpasset opplæring i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Retten om tilpasset opplæring bygger på ideen om likeverd og inkludering i den norske skolen. For å oppnå dette kreves anerkjennelse av

den enkelte elevens ferdigheter og behov (Jordet, 2020, s.264). Dette fører til en utfordring for den norske skolen. På den ene siden sier prinsippet om tilpasset opplæring at elevene skal få tilrettelegging som er tilpasset hver enkelt ut fra deres evner og forutsetninger, som krever et individsyn. På den andre siden skal eleven også kunne oppleve at de hører til i et felles klassefelleskap. Denne situasjonen kan utfordre skolen med tanke på at de må tilrettelegge for alle elever kan oppleve inkludering i et felleskap, samtidig som at de har krav på en opplæring tilrettelagt etter egne evner og forutsetninger. Innenfor denne problemstillingen er følelsen av tilhørighet og mestring, i faglig og sosial utvikling, sentralt.

2.2.2 Tilhørighet

Tilhørighet er en av de grunnleggende psykologiske behovene barn trenger for egen utvikling og vekst (Deci & Ryan, 2000). Tilhørighet handler om behovet for å høre til i et inkluderende fellesskap hvor alle medlemmer opplever gjensidig verdsetting og tillit. En opplevelse av tilhørighet er sentralt for at elever skal føle trygghet i å vise, og dermed utvikle, egne egenskaper og kunnskap. En følelse av inkluderende fellesskap, gjennom tilhørighet, er grunnlaget for all læring i skolen (Jordet, 2020, s.295). Eleven kan, i et forsøk på å oppnå følelsen av tilhørighet i fellesskapet blant de hørende, bruke strategien passing, hvor eleven med nedsatt hørsel later som at de hører (Kermit, 2019, s.126). Den stigmatiserte eleven tar ansvar og gjør den harde jobben med passing for å unngå at de andre møter flauheten ved å måtte forholde seg til ulikhetene og behovene til eleven. Passing kan være ekstremt fysisk og psykisk utmattende for eleven (Kermit, 2019, s.126). Denne handlingen kan igjen føre til at eleven mister muligheter til å oppnå erfaringer og kunnskap fordi at de konstant er opptatt av å late som om de er som alle de andre hørende (Kermit, 2019, s.127).

Et fellesskap i klasserommet handler om følelsen av tilhørighet. En forutsetning for å oppnå vellykket inkludering i et fellesskap handler om membership, altså at alle elever og lærere blir akseptert og verdsatt av skolen slik at alles behov blir møtt i klassemiljøet (Antia og Stinson, 2002, s.214). Fysisk plassering i et klasserom er ikke nok for å kunne møte forventninger om faglig læring og å utvikle meningsfulle sosiale erfaringer. Inkludering legger vekt på elevenes følelse av opplevd inkludering gjennom membership i fellesskapet. I inkludering av elever med hørselsnedsettelse skiller dermed mellom visitorship og membership i et klassefelleskap. Hvis en elev med nedsatt hørsel, og resten av klassen, ikke opplever at hen er et medlem av fellesskapet, men heller er en besøkende, fører dette til manglende følelse av tilhørighet. Eleven må dermed imøtekommes av klasseromspraksisen og de andre elevene.

En annen viktig faktor innenfor medlemskap og tilhørighet handler om skolekulturen. En skole som promoterer inkludering og har en visjon om inkludering av alle elever, blant alle ansatte, kan fremme oppfatningen av tilhørighet uavhengig av hvor mye tid eleven med nedsatt hørsel tilbringer i klasserommet. Holdninger og relasjoner er sentrale verdier i dette arbeidet. Holdningsarbeid og relasjonsbygging gjelder mellom ansatte i institusjonen, men også med elevene (Kermit, 2018, s.54).

Forskning viser at synet på en elev som medlem av, eller en besøkende i, et fellesskap er særskilt sentralt på småtrinnet. En elev som bare delvis er i klasserommet på småtrinnet kan ha større sannsynlighet for å bli ansett som en besøkende i fellesskapet (Antia og Stinson, 2002, s.215). Dette er fordi at mer tid i klasserommet i begynnelsen av skolegangen betyr flere muligheter for relasjoner. Elever på småtrinnet er også vanligvis alltid sammen så denne muligheten for relasjonsbygging er mer sentralt. Men det å ha en

forståelse for at inkludering handler om medlemskap er ikke nok for å fremme medlemskap i klassefellesskapet. Det er flere utfordringer som har innvirkning på inkluderingspraksisen.

Den sosiale inkluderingen, gjennom tilhørighet, handler om evnen til å samhandle med, bli venner med og bli akseptert av medelever gjennom å delta i sosiale aktiviteter og utvikle relasjoner. Elever med nedsatt hørsel kan oppleve ensomhet på grunn av kommunikasjonsproblemer med medelevene (Stinson & Antia, 1999, s.11). Elever med nedsatt hørsel kan dermed ha vansker med å sette i gang lek og problemløsning. Dette er situasjoner som er nært knyttet opp mot kommunikasjon og samhandling. Disse situasjonene kan føre til mangel på sosial aksept, som er en nødvendighet for sosial inkludering. Studier viser at elever med nedsatt hørsel har større psykososiale utfordringer, er mer ensomme og strever mer med å oppnå opplevelsen av medlemskap i klassefellesskapet (Kermit, 2018, s.7). Stinson og Antia (1999) presenterer flere faktorer som har innvirkning på den sosiale inkluderingen av elever med nedsatt hørsel. Muligheten for interaksjoner med hørende og elever med nedsatt hørsel, lærerens oppmuntring til samhandling og muligheten til å være med jevnaldrende i fritidsaktiviteter er sentralt (Stinson & Antia, 1999, s.11).

2.2.3 Mestring

Elevenes opplevelser av å høre til og å mestre i læringsfellesskapet er en essensiell del av hvordan elevene opplever inkludering (Uthus, 2017, s.159). Mestring handler om å ha tro på seg selv og egne evner, og er grunnlaget for menneskets motivasjon (Bandura, 1997, s.3). En elev som opplever en forventning om mestring vil oppleve verdien av arbeidet mer positivt, være mer engasjerte, være mer utholdende i møte med motstand og legge inn mer innsats (Uthus, 2017, s.161). Mestringsforventning er tett knyttet opp mot tankene og følelsene når det kommer til negative følelser, som stress og angst, ved lav mestringsforventning, og positive følelser ved høy mestringsforventning (Uthus, 2017, s.161). Det kan dermed trekkes linjer mellom god livskvalitet og skolens betydning for å fremme motivasjon. Hvis elevene opplever mestring på skolen kan det ha positiv innvirkning på deres selvbilde og livskvalitet, og har dermed en sentral verdi i forutsetningen for egen utvikling. Mestringsforventninger handler i stor grad om faglig inkludering (Uthus, 2017, s.159).

Faglig inkludering består av de to komponentene akademisk ytelse og deltakelse (Stinson & Antia, 1999, s.167). Akademisk ytelse handler om ytelsen til eleven med nedsatt hørsel sammenlignet med klassekameratene når det kommer til skriftlige normative prøver. I denne sammenhengen er en elev faglig inkludert hvis hen får resultater som er ut fra sitt ståsted (Antia & Stinson, 1999, s.168). Dette handler om å oppnå like resultater som elever med likt hørselstap.

Deltakelse i klasserommet er en annen sentral del for å oppnå faglig inkludering. Det vil si evnen til å delta i aktiviteter og diskusjoner. For at en elev med nedsatt hørsel skal kunne delta muntlig i fellesskapet foreligger det premisser. Disse premissene som må være møtt av skolen er fysisk tilrettelegging, teknisk tilrettelegging og tilgangen eleven har til kommunikasjon. Denne tilgangen kan være hørselsapparater, optimale hørselsforhold i klasserommet eller tilgang til en tegnspråklig tolk (Antia & Stinson, 1999, s.168).

2.3 Tidlig innsats

Fenomenet tidlig innsats har et internasjonalt grunnlag i Shonkoff og Meisels' (2000) begrep Early Intervention. Shonkoff og Meisels' (2000) begrep er også knyttet til Early Childhood Intervention som handler om at intervensjoner skjer i tidlig alder. Begrepet er fundert på tre underliggende antagelser som setter tidlig innsats i ulike kontekster. Den første antagelsen handler om det nevrobiologiske og psykologiske forskningsfeltet hvor de vises at det er en fordel å intervensjonere i småbarnsalder på grunn av hjernens plastisitet. Begrepet har også fundament i en bredere økologisk kontekst hvor intervensjonene for barns utvikling foregår i en sammenheng. Den siste antagelsen, som danner fundamentet for begrepet, handler om behovet for en bred tverrfaglig tilnærming for på grunn av de store ulikhetene blant elevenes forutsetninger og utfordringer (Vik & Hausstätter, 2014).

Begrepet tidlig innsats ble først introdusert i norsk utdanningspolitikk i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som handlet om tidlig innsats for livslang læring. I denne stortingsmeldingen ble det presisert at utdanningssystemet har som oppgave å tidligst mulig hjelpe, veilede og motivere hver enkelt elev, uavhengig av bakgrunn, for at de så langt som mulig skal kunne realisere sitt læringspotensial. Dette kommer i tillegg til skolens samfunnsoppdrag om å gi alle elever like muligheter til å skaffe seg ferdigheter og holdninger som kreves for å bli en aktiv samfunnsdeltaker (St.meld. nr. 16, 2006-2007, s.3). Tidlig innsats har senere blitt diskutert i en stortingsmelding om behovet for profesjonelt samarbeid for kompetanseutvikling for å oppnå en inkluderende skole (Meld. St. 21, 2016-2017, s.3). Den nyeste stortingsmeldingen om tidlig innsats i skolen tar for seg et bedre statlig støttesystem for å øke den spesialpedagogiske kompetansen i skolen (Meld. St. 6, 2019-2020, s.3). I denne sammenhengen er omorganiseringen av Statped, for å spre kompetansen ut til fylkeskommunene, i sentrum.

Tidlig innsats handler om å gi et godt pedagogisk tilbud helt fra tidlig småbarnsalder, hvor både skole og barnehage jobber forebyggende mot utfordringer, og at eventuelle tiltak settes inn umiddelbart ved avdekkingen av utfordringer (St.meld. Nr.16, 2006-2007, s.12). Slike tiltak kan bety både tilrettelegging innenfor ordinære undervisningsrammer og å sette inn særskilte tiltak. Årsaken til at tidlig innsats er et sentralt begrep er fordi at grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår. Får barna et godt pedagogisk tilbud i de tidlige årene kan dette dermed føre til et bedre utgangspunkt for å lykkes videre i utdanning og arbeidsliv (St.meld. Nr.16, 2006-2007, s.12). Et tidlig godt pedagogisk tilbud hjelper dermed elevene i utviklingen mot å bli aktive samfunnsborgere. Elevene har også rett til å få rask hjelp og tilrettelegging, når det oppstår nye behov, for å unngå at utfordringene vokser seg større i utdanningsløpet. Dette handler om at alle elever, uavhengig av hørselsgrad eller andre ulikheter, skal ha lik tilgang til faglig og sosial utvikling gjennom å være et medlem av fellesskapet.

2.3.1 Ulike fremstillinger og fortolkninger av tidlig innsats

Tidlig innsats er et omdiskutert begrep som har preget det pedagogiske fagfeltet og utdanningssystemet i Norge, spesielt etter år 2000. Det finnes ingen bestemt kunnskapsbase som danner grunnlaget for implementering av tidlig innsats. Dette åpner opp for ulike fremstillinger og fortolkninger av begrepet. En påvirkning på fortolkningen av begrepet er knyttet til den pedagogiske forståelsen av opplæringen.

Begrepet har sitt fundament i den angloamerikanske læringstradisjonen som er dominert av synet på objektivitet og standardisering av metoder for å utvikle nyttige samfunnsborgere (Moen, 2021, s.96). Dagens tolkning av tidlig innsats viser også tegn til påvirkning fra danningstradisjonen innenfor pedagogikkforståelse (Moen, 2021, s.97). Danningstradisjonen anser heller gode relasjoner og tilrettelegging som mest sentralt for at elevene skal kunne utvikle sitt iboende potensiale (Moen, 2021, s.97). Danningstradisjonen handler nettopp om å øke kvalitet i utdanningssystemet gjennom gode relasjoner mellom barn og voksne (Moen, 2021, s.103). Sammenhengen mellom tidlig innsats og pedagogisk forståelse er synlig i styringsdokumentene som presenterer, og utdyper, begrepet fra et skolepolitisk perspektiv. Det er særlig tre styringsdokumenter som sammen danner grunnlaget for hvordan tidlig innsats kan forstås i det profesjonsfaglige fellesskapet i norsk skole. Alle styringsdokumentene presenterer tidlig innsats som en måte å oppnå målsettingen om sosial utjevning, gjennom større læringstrykk. Dette skal skje gjennom systematisk forebygging i den ordinære opplæringen. Styringsdokumentene, og da særlig de to siste, er også preget av danningstradisjonen i synet på tidlig innsats. Både Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2016) og Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2020) ser på kvalitetene profesjonelt samarbeid, lærerens kompetanse, barns medvirkning og relasjonsbygging som sterke verdier. Styringsdokumentene, som grunnlag for forståelsen av tidlig innsats i den norske skolen, beskriver dermed begrepet i en kombinert tradisjonskontekst som åpner for ulike forståelser blant lærere, ledelsen og andre.

2.4 Forutsetninger for tidlig innsats og inkludering

Stortingsmeldingen presenterer fem nøkkelbegreper for å beskrive forutsetninger for å oppnå et godt og inkluderende opplæringstilbud med fokus på tidlig innsats. Disse begrepene er kvalitet, kultur, kunnskap og kompetanse. Det pedagogiske tilbudet må være kunnskapsbasert og gitt av kompetente fagfolk. Dette innebærer at lærerutdanningen inneholder det lærere trenger av grunnleggende kompetanse. Det er også en nødvendighet at skoler og barnehager har rask tilgang til andre fagpersoner med ulik relevant kompetanse for å utfylle den manglende kunnskapen i laget rundt eleven. I noen tilfeller skal denne kompetansen komme fra et nasjonalt støttesystem, som Statped, som kan bidra med spisskompetanse innenfor ulike pedagogiske områder og bidra med hjelp til kommunene for å tilrettelegge opplæringen. I denne sammenhengen er det sentralt med godt samarbeid mellom ulike instanser rundt elevene. Lærere kan ikke stå alene i dette arbeidet. Kultur som forutsetning for tidlig innsats og inkludering handler om holdningsarbeid og felles forståelse for begrepene i en skolekultur som fremmer inkluderende praksis gjennom tidlig innsats. Stortingsmeldingen *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016, Kunnskapsdepartementet) har fokus på profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling innenfor tidlig innsats og inkludering. En samarbeidsbasert skolekultur er grunnleggende for kompetanseutvikling innad i skolen (Hargreaves & Fullan, 2020, s.130). Et profesjonsfellesskap, med godt samarbeid, skal legge til rette for at læreren skal kunne forbedre egen kompetanse (Meld. St. 21 (2016–2017), s.26). Denne kompetanseutviklingen for lærere gagnar også tilretteleggingen av undervisningen. Det er skoleledelsens ansvar å skape en skolekultur hvor lærere kan lære av hverandre (Meld. St. 21 (2016–2017), s.27).

2.5 Tidligere forskning

Patrick Kermit (2018) har samlet en kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning på barn og unge med hørselsnedsettelse og deres opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Forskningsoppsummeringen presenterer en rekke forskningsartikler, publisert i perioden mellom 2010 og 2017, som har høy grad av samsvar i spørsmålet om hva det innebærer å være et barn med hørselsnedsettelse i nordiske skoler og barnehager. Kunnskapsoversikten viser at skolene i Norden i liten grad lykkes med etableringen av inkludering hvor elever med nedsatt hørsel og hørende er sammen (Kermit, 2018, s.7). Konklusjonen i studien viser en sammenligning mellom elevene med hørselsnedsettelse og deres hørende jevnaldrende. Sammenligningen viser at elevene med nedsatt hørsel oppnår dårligere resultater på skolen, har større psykososiale utfordringer, er mer ensomme og strever mer med å oppnå opplevelsen av medlemskap i klassefelleskapet (Kermit, 2018, s.7).

Kunnskapsoversikten over læring hos barn og unge med hørselshemming bekrefter viktigheten av organisering, holdninger og praktisk tilrettelegging for tilgangen til å oppnå anerkjennelse, mestring og tilhørighet (Hjulstad, Haugen, Wiik, Holkesvik & Kermit, 2015, s.12).

En større studie, som omhandler læringsutbytte til elever med nedsatt hørsel i skolen, ble utført av Ola Hendar (2012). Denne studien viser, på lik linje med Kermits (2018) kunnskapsoversikt, svakere faglig prestasjon blant gruppen av elever med nedsatt hørsel ut fra resultater på nasjonale prøver og standpunktkarakterer (Hendar, 2012, s.76). Resultatene viser også at bare halvparten av elevene i studien hadde akustikkregulering og teknisk utstyr i lokalene (Hendar, 2012, s.76). Årsaker bak dette resultatet ble forklart gjennom manglende tilgang til deltakelse og kommunikasjon, samt en forklaring i at dette arbeidet må innledes allerede i barnehagen (Hendar, 2012, s.77).

Utfordringer, muligheter og begrensninger med inkludering av elever i skolen blir presentert i en omfattende studie av Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg (2014). Deres studie støtter andre studier som påviser at det er mer ensomhet blant funksjonshemmet ungdom og at funksjonshemmet ungdom har større sjanse for å være deltakende på den ordinære fritidsarenaen hvis de er inkludert i skolen (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014, s.125). Behovet for kunnskap og kompetanse blant alle deltakende aktører i inkluderingsprosessen er en nødvendighet for å få til inkludering ((Kermit m.fl., 2014, s.126).

3 Metode

I dette kapittelet framlegges det systematiske arbeidet som funnene i studien bygger på. Først gjør jeg rede for og begrunner valg av kvalitativ metode og intervju, før jeg presenterer intervjupersonene og utvalgsprosessen. Videre forklares intervjuprosessen, og kvalitet på intervju, før jeg legger frem etiske hensyn. Forskningens kvalitet og troverdighet, knyttet opp mot egne valg og refleksjoner, presenteres før jeg til slutt i kapittelet beskriver analyseprosessen.

3.1 Kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ metode finnes det ulike utgangspunkter som danner rammene for hvordan vi betrakter verden, ontologi, og hvordan vi kan utvikle kunnskap om dette, epistemologi, gjennom å gå i dybden på et fenomen (Tjora, 2021, s.29). Med tanke på perspektiv innenfor mitt masterprosjekt følger jeg den sosialkonstruktivistiske oppfatningen av hvordan man forstår fenomener, og utvikler kunnskap om de. Innenfor sosialkonstruktivismen ser man på virkeligheten som samfunnsskapt (Kvale & Brinkman, 2015, s.20). Dette er sentralt innenfor det kvalitative forskningsintervjuet fordi det handler om å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkman, 2015, s.20). Jeg vil forske på ulike oppfatninger av ett fenomen, som er tidlig innsats for elever med nedsatt hørsel med tanke på å oppnå opplevelser av inkludering. Ved å intervju kontaktlærere får jeg tilgang til ulike opplevelser av kjernebegrepet tidlig innsats sett i forhold til elever med nedsatt hørsel. Derfor er forskningsintervju en forskningsmetode som kan gi svar på problemstillingen.

3.2 Intervju

Innenfor kvalitativ metode fokuserte jeg på dybdeintervju, med lærere knyttet til tiltak tidlig i opplæringen. Dybdeintervjuer blir brukt der man vil studere meninger, erfaringer og holdninger om en problemstilling sett fra informantens ståsted (Tjora, 2021, s.128). Jeg er interessert i å samle kunnskap om fenomenet inkludering av elever med nedsatt hørsel gjennom å utforske nyanser av erfaringer hos ulike lærere, og dybdeintervju er en aktuell metode for å samle inn informasjon. I pedagogisk kvalitativ forskning er forholdet man har til informanten som subjekt sentralt. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet handler om å skape en dybdeforståelse ved å undersøke hvordan informantene, gjennom sine erfaringer med fenomenet, skaper mening og forståelse (Tjora, 2021, s.129). I min sammenheng handler dybdeintervjuet om å forstå lærernes opplevelser om hvilke tiltak som blir gjort, men en naturlig del blir også å knytte det opp mot lærernes opplevelser av kvaliteten på tiltakene.

I et dybdeintervju benytter man åpne spørsmål for å gi informantene muligheten til å gå i dybden der de har mye å fortelle. Denne samtalestrukturen kan også ofte føre til digresjoner fra informanten slik at intervjuet favner temaer utenfor det som intervjueren har tenkt ut på forhånd (Tjora, 2021, s.128). Oppfølgingsspørsmål er også brukt i denne sammenhengen for å få informantene til å utdype eller konkretisere svarene. Disse spørsmålene oppstår ut fra stikkord i intervjuguiden, men kan også dukke opp i samtaler med informanter hvor digresjoner foregår. Denne intersubjektive situasjonen åpner opp for en diskusjon om hvordan man skal analysere datamaterialet. Gjennomføringen av dybdeintervjuer som forskningsmetode gir intervjuer muligheten til å samle mye data, både relevant og ikke, for problemstillingen. Dette åpner opp for både muligheter og utfordringer i analysen etter intervjuene. Samtalestrukturen, med åpne spørsmål og digresjoner, kan føre til ny og relevant informasjon som gagnar forskningen og gir et

rikere helhetlig kunnskapsbilde. I denne situasjonen er utarbeiding, og bruk, av intervjuguide sentralt for å styre samtalen inn mot forskningsspørsmålene. Samtidig er det også åpenhet, i dybdeintervjuer, for at informantene kan trekke inn egne tema som de vurderer som relevante. På den andre siden finnes det også informasjon som dybdeintervju ikke gir tilgang til. En utfordring kan være at informantene forsøker å svare «riktig» på intervju spørsmålene slik at de fremstår i godt lys i forskningssituasjonen. Lærerne i utvalget kan dermed si en ting, men gjøre noe annet. I et dybdeintervju med lærere har jeg heller ikke tilgang til elevenes opplevelse. Jeg har dermed bare tilgang til en liten brikke i et komplisert felt.

3.3 Utvalget

I kvalitativ metode består utvalget av et begrenset antall personer (Thagaard, 2018, s.54). På grunn av arbeidsmengde og tid valgte jeg å ha tre informanter for å få en grundig undersøkelse av problemstillingen. I dette tilfellet, hvor utvalget består av tre personer, var en systematisk utvelging nødvendig for å tilegne troverdig datamateriale som står i samsvar til forskningsspørsmålene. En systematisk utvelging av informanter som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s.54). Kvalifikasjonen for utvalget av mine informanter var erfaring med tilrettelegging for elev(er) med nedsatt hørsel, tidlig innsats og samarbeid med andre instanser.

I den prosessen rundt å opprette formell kontakt med mulige informanter tok jeg kontakt med lærere fra eget nettverk, og fikk positivt svar fra tilgjengelige informanter. En slik rekruttering fører til et utvalg hvor det ligger etiske betraktninger til grunn. Det er viktig for forskeren å være bevisst på tendensen til at disse informantene trolig er bevandret i arbeidet med forskning. Dette kan føre til en skjevhet i fremstilling ettersom at informasjonen kommer fra den gruppen som er villige til å delta i undersøkelser. Mine informanter har alle rik erfaringsbakgrunn fra skolen, også i forhold til samarbeid med barnehagen. Dette kan dermed føre til at de presenterer mestringsperspektivet, fremfor konfliktfylte forhold. Dermed var det nødvendig for meg å være klar over at dette var en mulighet, slik at analysen krevde at jeg så like mye på det de ikke sa, som på det de fortalte om. For å bevare det etiske prinsippet om anonymisering vil jeg benytte oppdiktete navn på mine informanter. Navnene Eli, Laila og Britt er derfor informantenes pseudonymer. Alle tre lærerne har erfaringer med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel og har alle erfaringer med tidlig innsats, og overgangen fra barnehagen, fra arbeid på småtrinnet. De jobber også alle som kontaktlærere. Eli er lærer på en liten bygdeskole, har arbeidserfaring fra både barnehage og barneskole, og har studiepoeng i spesialpedagogikk. Britt er lærer på en stor byskole, med arbeidserfaring fra både barnehage og skole, og har også studiepoeng i spesialpedagogikk. Laila er lærer på en mellomstor bygdeskole og har 15 års erfaring med arbeid på småtrinnet. Hun har ikke studiepoeng i spesialpedagogikk.

3.4 Intervjuprosessen og kvalitet

Et intervju med god kvalitet er et intervju som gir forskeren informasjon og interessante utsagn som kan nyttes i diskusjonen rundt studiens problemstilling (Kvale & Brinkman, 2009, s.21). Intervjuets kvalitet er i stor grad avhengig av intervjueren og intervjuguiden. I en intervju setting møter intervjueren kontinuerlige valg som må tas i forhold til flyt og struktur i samtalen. Sentralt innenfor dette er en gjennomtenkt intervjuguide, som har blitt prøvd ut på forhånd, og gode samtaleferdigheter i møte med intervjupersonen.

For å kunne få informasjon og erfaringer rundt problemstillingen var en godt utformet intervjuguide (Vedlegg 1) et nødvendig grunnlag. Jeg valgte å starte med spørsmål som handlet om hovedtematikken og avslutte med spørsmål knyttet til informantenes bakgrunn og kompetanse. Intervjuguiden er delt inn i hovedtemaer med åpning for oppfølgingsspørsmål. Hovedtemaene i min intervjuguide er lærernes kompetanse, tilrettelegging, samarbeid, og forståelse for begrepene inkludering og tidlig innsats. Disse temaene er knyttet opp mot problemstillingen for studien. I forberedelsen til gjennomføringen av intervjuene sendte jeg en søknad til Sikt for å få godkjent forskningsprosjektet med tanke på behandlingen av personopplysninger (Vedlegg 2).

Et intervju opplevdes som nyttig for forskningen hvis begge parter var opptatt av tematikken og det var god flyt i samtalen. I denne sammenhengen var jeg bevisst på å gi informantene rom til å dele sine erfaringer og opplevelser rundt tematikken gjennom å stille åpne spørsmål. I intervjuguiden brukte jeg også lukkede spørsmål, for å få bekreftet at jeg forstår det som informantene svarte på de åpne spørsmålene. Jeg la mye fokus rundt å prøve å være så nøytral som mulig slik at informantene fikk rom til å fortelle om sine erfaringer fra sitt perspektiv, uten ytre påvirkninger.

3.5 Etiske hensyn knyttet til dybdeintervju

Det etiske perspektivet gjennomsyrrer hele intervjuprosessen ettersom at metoden omhandler det å få innblikk i menneskets liv og så legge ut beskrivelsene offentlig (Tjora, 2021, s.186).

Innenfor det menneskelige samspeillet er det sentralt å nevne etiske betraktninger knyttet til forskerens rolle. I en intervjusituasjon er det intervjueren som er det viktigste leddet i innhenting av kunnskap. Derfor har et moralsk ansvarlig forskningsarbeid stor betydning for resultatet. I denne sammenhengen spiller forskerens integritet en stor rolle. Forskerens integritet handler om evnen til å handle selvstendig og ærlig. Den moralske integriteten er dermed knyttet opp mot forskerens evne til å kunne ta valg som likestiller etiske og vitenskapelige hensyn. I et kvalitativt intervju, som er en samhandlende prosess, må forskeren være bevisst på påvirkningskraften fra intervjupersonene. Uavhengigheten til forskeren kan derimot påvirkes av tilknytningen til intervjuobjektene og kan føre til at man legger sterkere vekt på noen resultater og kanskje ignorerer andre. Dette kan skje hvis man for eksempel identifiserer seg sterkt med intervjupersonene og derfor formidler informasjonen fra deres perspektiv. Derfor er det viktig å holde en profesjonell avstand til intervjuobjektene for å sikre et så nøytralt og uavhengig resultat som mulig. Det å bli «venn» med intervjuobjektene kan også virke uetisk ettersom at det kan forstås som en måte å «lure ut» kunnskap og historier som intervjuobjektene ellers ikke ville fortalt. Denne problemstillingen oppstår naturlig på grunn av den skjeve maktfordelingen mellom intervjuer og intervjuobjekt (Tjora, 2021, s.188). I forholdet mellom intervjuer og intervjuperson er dermed gjensidig respekt og høflighet viktig.

Et annet sentralt område innenfor etikk i kvalitative intervjuer, ifølge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, er informert samtykke (NESH, 2021, s.18). Informert samtykke vil si at informantene, eller intervjuobjektene, blir informert om formål og hovedtrekk ved forskningsprosjektet, i tillegg til eventuelle risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Informantene blir også informert om deres rett til frivillig deltakelse og at de når som helst kan trekke seg fra forskningsprosjektet. Ved å informere om disse aspektene før intervjuet sikrer man en gjensidig trygghet og forståelse mellom intervjuer og intervjupersoner. Deltakerne bør også bli informert om

hvem som får tilgang til datamaterialet, deltakers adgang til materialet og om fortrolighet. I sammenheng med fortrolighet er det sentralt å nevne konfidensialitet, et annet område innenfor den etiske rammen til kvalitative intervjuer. Dette sikret jeg gjennom et informasjonsskriv, med følgende samtykkeskjema (Vedlegg 3), som ble sendt ut i god tid i forkant av intervjuene, og signert både av informantene og meg selv.

Konfidensialitet handler om at man ikke avslører privat data som kan identifisere deltakerne. En sentral årsak for konfidensialitet er at man får tilgang til fortrolig informasjon i relasjoner mellom lærer og elev (NESH, 2021, s.23). I denne sammenhengen er det et skille mellom kvalitative metoder og kvantitative metoder. Konfidensialiteten i den kvantitative metoden blir sikret av gjennomsnittsberegninger av svarene. I en kvalitativ intervjusituasjon, hvor man undersøker intervjupersoners private erfaringer, er det viktig å beskytte deres privatliv gjennom taushetsplikt og anonymisering. Innenfor dette finner man en etisk balanse mellom det etiske kravet om å holde utsagnene konfidensielt, men også den vitenskapelige delen som handler om å samle inn spesifikk informasjon som er nødvendig for undersøkelsen.

I kvalitative intervjuer er det også sentralt å vurdere konsekvenser av undersøkelsen. Dette handler om å vise hensyn til mulig skade som kan påføres deltakerne og fordelene de kan få ut av å delta i undersøkelsen (Tjora, 2021, s.188). Risikoen for å skade en deltaker bør være minst mulig og fordelene ved å delta i undersøkelsen bør veie mye tyngre slik at det er holdbart og betryggende å gjennomføre studien. Det er dermed viktig at forskeren tar sitt ansvar for å reflektere rundt mulige konsekvenser for deltakerne, og gruppen de representerer, på alvor.

Det etiske perspektivet er også av stor betydning i prosessen etter intervjuene har blitt utført. Transkripsjonen innebærer også etiske dilemmaer og valg. Fortrolighet og konfidensialitet er også sentrale begrep i denne prosessen, slik som det også er i selve intervjuprosessen. Det er viktig å beskytte privatlivet til deltakerne i transkripsjonen ved å anonymisere utsagn og annen personlig data. En nødvendig tematikk å ta stilling til, innenfor konfidensialitet, er også det å lagre både opptak og transkripsjoner på et trygt sted, i tillegg til å slette opptak når de ikke brukes lengre.

Det er forskjell på muntlige tanker sagt høyt og det skriftlige språket. Når man transkriberer muntlige utsagn ordrett kan de mangle sammenheng og virke som forvirret tale. Dette kan ofte kobles til tegn på svak intelligens og kan, som konsekvens, fornærme intervjupersoner slik at de ikke vil at forskeren skal bruke deres utsagn i studien. Det er derfor fordelaktig å gjengi utsagnene slik at de har sammenheng, eller legge ved en forklaring på forskjellene mellom det skriftlige og muntlige språket. Ved å gjøre dette unngår man å stigmatisere privatpersonen, eller gruppen personen tilhører, som er en uetisk handling (Tjora, 2021, s.191). Jeg har dermed valgt å gjengi utsagnene på dialekten til de ulike lærerne.

3.7 Forskningens troverdighet og kvalitet

I kvalitativ forskning benyttes ofte de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2021, s.259). At en forskning har reliabilitet handler om pålitelighet om sammenheng internt gjennom forskningsprosjektet, og hvordan disse sammenhengene synliggjøres i rapporteringen. For å styrke reliabiliteten i forskningen bør det være relevante koblinger mellom empirien, analysen og teorien. Dette bør også redegjøres for gjennom å vise transparens ved å beskrive hvordan og hvorfor undersøkelsen er gjennomført, redegjøre for hvilke

valg som er tatt og drøfte rundt hvilke utfordringer som kan ha oppstått i forbindelse med dette. I min studie har jeg forsøkt å gi redegjørelser for forskningsprosessen og valg som er tatt underveis, blant annet gjennom beskrivelse av utvalget og sannferdige notater om endringer jeg gjorde underveis.

Validitet, eller gyldighet, handler om forholdet mellom forskningens undersøkelse og funn sett opp mot verden som undersøkes, ved å se på om de svarene vi får i egen forskning faktisk er svar på spørsmålene som stilles (Tjora, 2021, s.260). Gyldighet er et fokus på spørsmålene som stilles i studien. For å styrke gyldigheten i min studie har jeg valgt å tydeliggjøre sammenheng mellom teori og forskningsspørsmål. Den siste indikatoren på kvalitet er generaliserbarhet, som handler om en overførbarhet ved at tolkningene av funnene kan være relevante utover det aktuelle forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s.182). Utvalget i studien fortalte om mange like erfaringer knyttet til tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Disse erfaringene samsvarte også med erfaringer fra tidligere forskning på det samme området. Funnene som presenteres kan ha en overføringsverdi til andre klasserom.

3.8 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Et sentralt begrep i min masteroppgave er inkludering. Ettersom at jeg forsker på læreres opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering av elever med nedsatt hørsel er det nødvendig at jeg, i mitt teoretiske grunnlag for masteroppgaven, forklarer hvilken forståelse av inkluderingsbegrepet jeg har brukt som utgangspunkt for forskningen.

Mitt teoretiske grunnlag, og teoretiske forståelse knyttet til inkluderingspraksis, stammer fra den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky (1978). Jeg ser dermed på inkluderingsbegrepet gjennom den sosiokulturelle forståelsen hvor inkludering handler om å føle tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Denne læringsteorien setter inkludering i fokus for læring gjennom blant annet stillasbygging og nærmeste utviklingszone. Den sosiokulturelle læringsteori legger stor vekt på samspillet mellom den lærende eleven, som i min studie er elevene med nedsatt hørsel, og omgivelsene rundt. I denne sammenhengen er inkluderingsbegrepet også sentralt.

I det kvalitative forskningsarbeid ligger fokuset på kommunikasjon og dialog, som viser til den menneskevitenskapelige tradisjonen hermeneutikk. Forskningspraksisen min er påvirket av studieobjektet i veien mot forståelse, fremfor forhåndsdefinerte prosedyrer. Dette tilsier at min forskningspraksis innebærer å inngå i et dialogisk forhold mellom empiri og teori, som er det hermeneutikken peker på (Harstad, 2022, s.76). I forskningsarbeidet er det sentralt å bemerke seg at min forskning er en liten del av «det store bildet» innenfor forskningsfeltet og at det finnes andre forståelser. Dette er også en sentral del av den hermeneutiske tenkningen som er det perspektivet jeg benytter i min forståelse, og tilegnelse, av kunnskap. Forskningsprosessen er preget av fortolkning i et dialogisk perspektiv gjennom intervju. Dette samsvarer med meningen bak hermeneutikken, fortolkningslæren, hvor den hermeneutiske forståelsen blir en overlevering av mening som igjen skal fortolkes (Harstad, 2022, s.76). I min undersøkelse ligger fokuset på betydningen av fortolkning av informantenes utsagn. Det er naturlig at de ulike fenomenene, nevnt i problemstillingen, blir tolket av informantene og deretter fortolket på annen grads nivå av forskeren. Det er dermed av betydning at jeg som forsker er klar over mine rolle i analyseprosessen med tanke på fortolkning an opplevelser og meninger.

Sosialkonstruktivismen ser på virkeligheten som menneskeskapt ved at ulike mennesker kan ha ulik oppfatning av fenomener (Tjora, 2021, s.31). Det er dette perspektivet jeg tar utgangspunkt i ettersom at min forskning baserer seg på dybdeintervju. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet bygger på fenomenologiens filosofi og metode. Fenomenologien ser på det primære studieobjektet som hvordan fenomener og situasjoner oppleves eller framtrer for hvert enkelt fra deres livsverden i interaksjon med andre (Tjora, 2021, s.30). Det er dette utgangspunktet jeg følger i min forskningsprosess ettersom at jeg bruker dybdeintervju som metodisk tilnærming informanter til å sette ord på hvordan de forstår et avgrenset fenomen og hvorfor det er slik.

3.9 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere og analysere mønster i datamaterialet. Disse mønstrene blir utarbeidet til temaer eller kategorier (Braun & Clarke, 2006, s.2). Denne metoden gir et gjennomgripende grunnlag for en faglig diskusjon gjennom organisering av datamateriale og rike detaljer, og er den metoden jeg har anvendt i studien.

Braun & Clarke (2006) har presentert seks faser for utførelsen av en tematisk analyse som jeg har brukt som utgangspunkt til min egen analyseprosess. Fasene som ble presentert var det å bli kjent med datamaterialet sitt, generering av innledende koder, søke etter tematikk, gå gjennom temaene, definere og navngi temaene, og til slutt produseringen av selve rapporten (Braun & Clarke, 2006, s.16). Prosessen gjennom disse fasene har vært flytende og preget av mye revidering. Jeg jobbet med datamaterialet over lengre tid, brukte fargekoder og la sitater i fysiske grupper for å få oversikt, sammenligne, sortere og kategorisere dem i tema. I denne delen av prosessen var tankekart et sentralt hjelpemiddel. I produseringen av selve analysen og drøftingen lå fokuset på å velge utdrag som fanget essensen av temaet, og å lage et argument i relasjon til forskningsspørsmålet, fremfor å presentere en beskrivelse av hele datamaterialet.

Det som er sentralt å nevne er at tematisk analyse krever forberedelse, og pågående refleksiv dialog, rundt de ulike valgene som kan tas under arbeidet med datamaterialet. I arbeidet med tematisk analyse kan det oppstå flere spørsmål både i forberedelsen og under selve analyseringen. Braun & Clarke (2006) har listet opp flere spørsmål, eller områder, som bør diskuteres før en analyse (Braun & Clarke, 2006, s.9). Det første spørsmålet handler om å ha en forståelse for hva et tema i en tematisk analyse er. Det finnes ikke et tydelig ja- eller nei-svar på hva et tema er. Det er lett å tenke at noe er et tema bare hvis det i stor grad gjentas av informantene. I datamaterialet kan et tema også uttrykke seg som en gjentagende respons eller oppfatning fra informantene, men det trenger ikke nødvendigvis å være avgjørende. Om noe utgjør et tema handler om at det fanger noe sentralt i relasjon til studiens forskningsspørsmål. Hvis det er mange sitat som ikke dekkes av forskningsspørsmålet må man være kritisk til om man har et godt forskningsspørsmål. I mitt tilfelle kan noe være et tema hvis det har korrelasjon til problemstillingen om tidlig innsats og inkludering av elever med nedsatt hørsel. Braun & Clark (2006) peker på at det er mange måter å definere temaer på, men at det viktigste er å være konsekvent i hvordan du gjør det gjennom hele analysen. Da er det viktig å ha et helhetlig blikk på det samlede datamaterialet. I min prosess ble det nødvendig å skaffe en oversikt over alle kodene og deretter se etter gjentagende tematikker gjennom alle intervjuene. I prosessen rundt det å identifisere tema i materialet tok jeg i bruk en induktiv måte. Valg av måte å identifisere tematikk i kodene er også et spørsmål å vurdere før analysen (Braun & Clarke, 2006, s.9). Den induktive måten å jobbe med

tematisk analyse på kalles også ofte for «bottom-up» metoden. Den induktive metoden er sterkt knyttet til selve datamaterialet og temaer identifiseres ut fra det datamaterialet. Dette skiller seg fra den deduktive metoden hvor analysen er drevet av forskerens teoretiske forankring. Gjennom den induktive metoden prøver man ikke å få dataen til å passe inn i allerede eksisterende tematiske rammer (Braun & Clarke, 2006, s.12). Dette har ført til at min tematiske analyse har, i stor grad, vært preget av mye endringer. Jeg har erfart at tematisk analyse ikke er en lineær prosess.

I de tre neste kapitlene blir representative utdrag fra datamaterialet presentert og tolket i lys av teorigrunnet for studien. Den tematiske analysen resulterte i de tre kategoriene *Tidlig innsats for kunnskapsutvikling*, *Tidlig innsats for teknisk og fysisk tilrettelegging* og *Tidlig innsats for språklig og faglig deltakelse*. Kategorien *Tidlig innsats for kunnskapsutvikling*, hvor utsagn knyttet til lærerens samarbeid med assistenter, SFO, eksterne rådgivere, barnehagen, foresatte og skoleledelsen, blir presentert i kapittel 4. Kategorien *Tidlig innsats for teknisk og fysisk tilrettelegging*, med utsagn knyttet til tekniske hjelpemidler, støy og kompetanse, blir presentert i kapittel 5. Kapittel 6 presenterer kategorien *Tidlig innsats for språklig og faglig deltakelse* med utsagn knyttet opp mot deltakelse i sosiale læringsaktiviteter, tilgang til faglig mestring og kommunikasjon. En oppsummering av studiens sentrale funn blir gitt i kapittel 7.

4 Tidlig innsats for kunnskapsutvikling

Kunnskapsutvikling viser seg å være en sentral kategori i hvordan lærerne i utvalget arbeider med tidlig innsats for barn med hørselsnedsettelse i overgangen mellom barnehagen og skolen. Kontaktlæreren er i samspill med ulike aktører i prosessen rundt tilretteleggingen av opplæringen for elevene med hørselsnedsettelse. Innenfor dette samarbeidet er støtten fra ledelsen og kollegaer på skolen, eksterne aktører utenfor institusjonen, foresatte og barnehagen sentralt. Dette er laget rundt barnet.

Et profesjonsfelleskap, med godt samarbeid, skal legge til rette for at læreren skal kunne forbedre kompetansen sin (Meld. St. 21 (2016–2017), s.26). Det er grunn til å tro at en lærer med høyere kompetanse om nedsatt hørsel vil føle seg tryggere i møte med elevene og kunne tilrettelegge opplæringen deretter. Skoleledelsen kan påvirke elevenes utvikling gjennom å bidra til utviklingen av lærerens kompetanse, men også gjennom organisering av skolens arbeid og etablering av gode relasjoner til foresatte. Disse tiltakene har stor verdi for å skape godt samarbeid innad i organisasjonen og med eksterne aktører. Det er også skoleledelsens ansvar å skape en skolekultur hvor lærere kan lære av hverandre (Meld. St. 21 (2016–2017), s.27). Dette ansvaret kan speiles i opplevelsen lærerne i utvalget har med holdningsarbeid og samarbeid om kompetanseutvikling innad i profesjonsfelleskapet.

Informantene fortalte i intervjuene om forholdet til ledelsen og de andre kollegaene på skolen. De fortalte om betydningen av samarbeidet innad i skolen med tanke på å ivareta, og inkludere elevene med nedsatt hørsel, spesielt med tanke på tidlig innsats.

4.1 Assistenter

I forbindelse med kunnskapsutvikling på skolene er lærernes erfaringer med ressurspersoner i klasserommet sentralt. Med ressurspersoner tenker lærerne i utvalget på assistenter med kompetanse og erfaring rundt tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Lærerne forteller blant annet om at assistenter i klasserommet er nyttig for å tilrettelegge for arbeid i mindre grupper, som hjelp i kommunikasjonssituasjoner og ved å oppklare misforståelser. De to lærerne, Eli og Laila, snakker om den positive verdien rundt ekstra voksne i klasserommet. Læreren på den lille bygdeskolen, Eli, forteller om betydningen av en assistent i klasserommet som kjenner elevene og kan hjelpe til med å oppklare mulige misforståelser som kan oppstå i kommunikasjonssituasjoner.

“I undervisninga har vi en assistent som er med å forklare og bekrefte hvis det blir misforståelser eller misoppfatninger. Fordi det er ganske fort gjort.” (Eli)

Læreren fra den mellomstore bygdeskolen, Laila, legger vekt på hvor viktig, og givende, det er med en ekstra voksen i klasserommet som har kunnskap om tilrettelegging for elever med hørselsnedsettelse.

“Det som e synes va vellykka for vår del var at vi hadde den ressurspersonen på skolen. En lærer som har jobba med hørselshemma eleva tidligar som satt på mye kompetanse både i forhold til det tekniske og det med tegnspråk. Det hadd veldig my å si for den gode starten eleven fikk fordi eleven hadde så mye kunnskap rundt det og ikke minst skapa den gode tilliten til heimen fordi det kan jo være en utfordring når det e unga med spesielle behov. Samtidig va det en stor trygghet for me som kontaktlærer.” (Laila)

Laila og Eli snakker om kompetansen til den tegnspråklige ressurspersonen på skolen hadde i forhold til det tekniske og tegnspråk for å sikre det læreren kaller «den gode starten». Hun var viktig med tanke på språk og kommunikasjon for eleven. Dette utsagnet om den gode starten kan samsvare med prinsippet om tidlig innsats. Tidlig innsats handler om å gi et godt pedagogisk tilbud helt fra tidlig småbarnsalder, hvor både skole og barnehage jobber forebyggende mot utfordringer (St.meld. Nr.16, (2006-2007), s.12). Det å ha en god ressursperson, med tegnspråklig kunnskap, kan være dermed være en sentral del av tidlig innsats for tilrettelegging av undervisningen til eleven med nedsatt hørsel. I tillegg til dette var også ressurspersonen beskrevet som en trygghet for foreldrene til eleven og for kontaktlæreren selv i møtet med den nye utfordringen med å tilrettelegge opplæringen for en elev med hørselsnedsettelse. Ressurspersonen ga trygghet med tanke på at hun hadde kunnskap om både tekniske hjelpemidler og tegnspråk, som kontaktlæreren følte at hun manglet.

4.2 SFO

En annen sentral del av kategorien kunnskapsutvikling gjelder samarbeid med SFO. Læreren på den store byskolen forteller om at det ikke er tett nok samarbeid med SFO ettersom at bruken av det tekniske er relativt fraværende blant de ansatte på SFO.

“Men æ såg jo at med en gang at dem ikke hadd forståelse for den kunnskapen (om viktigheten ved bruk av teknisk utstyr). Dem kunn stå oppi gymsalen og tenk «Det e ikke så nøye, æ står jo og rope lell.» ÆE syns at i både SFO og skolen bør det (samarbeidet) vær vannfast. Dem på SFO treng også den samme kunnskapen og forståelsen, og utvikle dem samme holdningan te bruken av teknisk utstyr. Det aller viktigste e at vi forstå korr viktig det e for eleven med nedsatt hørsel at alt det tekniske funke. I både skole og på SFO.”
(Britt)

Utsagnet over skisserer en realitet hvor mangel på samarbeid blant de som jobber rundt eleven med nedsatt hørsel kan føre til at effekten av tidlig innsats reduseres, noe som kan påvirke elevens opplevelse av inkludering i overgangen mellom skole og SFO. En forutsetning for å oppnå en vellykket inkluderingspraksis i skolen handler om at alle elever blir anerkjent og akseptert av skolen. Dette innebærer mer enn bare fysisk plassering i fellesskapet, men også at alle elevenes behov blir møtt (Antia og Stinson, 2002, s.214). Anerkjennelse og aksept for alle elever gjelder for alle som jobber rundt eleven. Manglende bruk av teknisk utstyr går dermed mot inkluderingspraksisen ved at behovet eleven med nedsatt hørsel har for tilgang til kommunikasjon i liten grad blir ivaretatt.

4.3 Eksterne rådgivere

Britt forteller om at eksterne aktører, som Statped, ikke var inne før skolestart for å vurdere om det fysiske rommet var egnet for eleven med hørselsnedsettelse. Hun forteller om at skolen tok kontakt med Statped da de merket at eleven med hørselsnedsettelse viste tegn til at hen ikke hadde tilgang til å delta i alle læringsaktivitetene og samtaler i undervisningen. Statped kom etter skolestart for å vurdere arealene.

“Eleven lata som at hen fikk me sæ ting, hen kunn forsvinn og så tenkt æ at eleven har det jo ikke bra. ÆE visst ikke helt ka æ skull sett fingern på og da tok vi kontakt med Statped.

Æ tenke det at når man veit fra barnehagen at man får et barn med hørselsnedsettelse at Statped burda vært inne før skolestart.” (Britt)

“Det va nånn fra Statped som kom etter hvert og vurdert hele arealets rom. Og fant ut ka som va best egnet.” (Britt)

Erfaringene til Britt om manglende tilrettelegging fra Statped, før elevens skolestart, samsvarer ikke med prinsippet om tidlig innsats. Tidlig innsats handler om skolens oppdrag for å tidligst mulig hjelpe og veilede elever så tidlig som mulig, uavhengig av bakgrunn, for at de så langt som mulig skal kunne realisere sitt læringspotensial (St.meld. nr. 16, 2006–2007, s.3). Manglende fysisk tilretteleggelse, på grunn av manglende samarbeid med Statped, kan dermed utfordre elevens mulighet til å oppnå sitt læringspotensial og hindre utvikling.

Eli deler like erfaringer som Britt med manglende kontakt og samarbeid med eksterne aktører i forhold til tilretteleggingen for eleven med hørselsnedsettelse. Hun forteller om vansker rundt det å skaffe kompetanse fra eksterne aktører når man mangler den kompetansen på skolen. Eli forklarer at PPT kom for å observere eleven, men at de på skolen ikke fikk tilbakemeldinger fra observasjonene i etterkant.

“Samarbeidet fungerer ikke så veldig godt med PPT. Der føle e at det e veldig lite veiledning. E har følt me ganske aleine i arbeidet. Det er lite konkret veiledning å få.” (Eli)

“E trur dem (PPT) har vært her to ganga iløpet av skoleåret. Og da e det snakk om maks en halvtime i form av observasjon. Men observasjonen kjem ikke videre te oss. Vi har ikke fått tilbakemeldinga fra observasjonen. Da er det ikke mye vits i å vær her, når vi ikke e ilag med dem daglig. Det har ikke fungert” (Eli)

Eli forteller om manglende veiledning og tilstedeværelse fra PPT som fører til en følelse av å stå alene i arbeidet sitt. Eli jobber på en liten bygdeskole med relativ lang avstand til de nærmeste byene og dermed avstand til PPT. Dette kan være en årsak til at hun opplever manglende fysisk tilstedeværelse av PPT på skolen. Men Eli forteller også om manglende konkret veiledning og tilbakemeldinger etter at PPT har vært til stede og observert eleven. En stor del av inkluderingsarbeidet med tidlig innsats handler om å veilede og hjelpe eleven så tidlig som mulig (St.meld. nr. 16, 2006–2007, s.3). Med manglende veiledning fra eksterne aktører kan dette føre til utfordringer i lærerens arbeid med tilrettelegging for eleven og dermed også utfordringer når det gjelder å best, og tidligst, mulig kunne hjelpe eleven til å nå sitt indre potensial.

På den andre siden forteller Eli om positive erfaringer med samarbeid med logopeden, med tanke på jevnlige besøk og konkret veiledning, i forbindelse med tilrettelegging av opplæringen for eleven.

“Men på den andre siden har samarbeidet med logopeden fungert kjempebra. Ho e jo ekspert på sitt felt, som har med språkutvikling å gjøre, hvor vi møter jevnlig litt uformelt. Men når ho e her prate vi litt i lag og så kan e følge opp resten av uka det ho jobbe med og så e ho her en gang i uka. Det gjorde ho før vi begynte på skolen og. Da var det logopedtime en gang i uka og så fulgte e opp og gjor egentlig det samme resten av uka.” (Eli)

Samarbeidet med logopeden skiller seg i stor grad fra hvordan Eli opplever samarbeidet med PPT. Eli forklarer at samarbeidet med logopeden fungerte bra på grunn av flere ulike faktorer. Logopeden hadde høy kompetanse om språkutvikling og denne kompetansen ble videreført til Eli gjennom god veiledning. Det som gjorde veiledningsprosessen god var jevnlig møter en gang i uka, både formelle og uformelle. På de møtene ble det lagt en plan for pedagogisk arbeid for eleven, hvor de deler kunnskap og erfaringer knyttet til språkutviklingen. Tiltakene, som logopeden presenterte, ble oppfattet som relevante og gjennomførbare for læreren.

4.4 Barnehagen

Laila mener at en god kontaktperson i barnehagen, der man kunne utnytte hverandres kompetanse, for kontaktlæreren som står på bar bakke, er en nødvendighet for å sikre tidlig innsats. Alle lærerne i utvalget har hatt rollen som kontaktlærer for en elev med nedsatt hørsel og forteller om deres følelser rundt det å stå alene i møtet med utfordringene. Laila brukte formuleringen "på bar bakke" for å beskrive hennes opplevelser med møtet med eleven med nedsatt hørsel.

"Vi som stod på bar bakke var jo avhengig av å ha en god kontaktperson i barnehagen, der man kunne utnytt hverandres kompetanse" (Laila)

Uttrykket "å stå på bar bakke" handler om lærernes manglende kompetanse rundt tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel og dermed behovet for veiledning og støtte fra de som er nærmest. Det er ansvaret til skoleledelsen, lærere og skoleeiere å utvikle kvaliteten i skolen (Meld. St. 21 (2016–2017), s.25). En kompetent lærer er en som møter alle elever med fagkunnskap og pedagogisk kompetanse slik at alle elever får muligheten til å utvikle seg (Meld. St. 21 (2016–2017), s.26). Men uavhengig av hvor kompetent en lærer er trenger man en skoleledelse og et profesjonsfelleskap i ryggen. Lærerne i utvalget forteller om følelsen av «å stå på bar bakke» i møtet med elever nedsatt hørsel. Dette kan oppfattes som en indikator på manglende opplevelse av støtte fra profesjonsfelleskapet, med ledelsen i front. Her har ledelsen på skolen et ansvar for å koordinere et godt samarbeid med barnehagen for best mulig informasjonsoverføring og kompetanseutvikling.

4.5 Foresatte

Foresatte er en viktig samarbeidspartner i å utvikle kunnskap om eleven og hvordan tilrettelegge i skolen. De ulike lærerne snakker alle om samarbeidet med hjemmet til elevene med nedsatt hørsel. Britt forklarer at hun heller tok kontakt med foresatte, fremfor Statped og barnehagen, for å få informasjon om eleven før skolestart og ved oppstart.

«Hos Statped var det lite å hent. Æ snakke heller med foreldren, ringt dem og snakka med dem. Og mora sendt mæ faktisk litt papira og. Så æ henta egentlig inn ganske my informasjon fra mor.» (Britt)

Laila forteller også om samarbeidet og kontakten hun har med foresatte og beskriver de som "ressurssterke". Hun snakker om at det er viktig å få foresatte med i etableringen av laget rundt eleven.

"Her i dette tilfellet har vi jo en heim som e kjemperessurssterk. Dem e så på. Både i møtet med oss på skolen og med de andre, som PPT, Statped" (Laila)

"Ikke minst den kommunikasjonen med heimen om ka dem tenke om det. Få dem med på laget slik at det e åpenhet i ka vi kan fortelle. Der har vi vært kjempeheldige med ressurssterke foreldre som forteller på foreldremøte om ka dem ser på som viktig." (Laila)

I begge situasjonene, til Laila og Britt, vises det at lærerne lytter til elevenes foresatte når det kommer til tilretteleggingen av opplæringen for barnet deres. Samarbeid mellom skole og hjem er forankret i overordnet del for opplæring gjennom at de ansatte på skolen og foresatte sammen har et ansvar for å fremme trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelses (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). Det er skolens ansvar å legge til rette for et godt foreldresamarbeid ved å organisere det slik at foreldrene kan bidra, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s.24). Ved å legge til rette for at foreldrene kan bli kjent med hverandre, og hverandres barn, kan dette være et bidrag for å fremme et godt inkluderende fellesskap for elevene. I denne sammenhengen kan det trolig være nyttig for de ulike foreldrene å kunne få muligheten til å få kunnskap om hørselsnedsettelse og hva dette innebærer i forhold til samspill med andre elever. Funn i studien kan vise at lærerne velger å kontakte elevenes foresatte, fremfor eksterne aktører, og at dette kan være tegn på misnøye rundt kunnskapsutviklingen knyttet til veiledning fra eksterne rådgivere.

4.5 Tid til samarbeid

Britt bruker begrepet "systemet" for å uttrykke at hun, som kontaktlærer, savner støtte og hjelp fra ledelsen. Britt ønsker avsatt tid til å rundt arbeidet med elever med nedsatt hørsel. Her nevnes fellestid, hvor ansatte på skolen møtes for å diskutere ulike utfordringer, som en mulighet for samarbeid. Hun nevner også "systemet" i forhold til samarbeidet mellom barnehage og skole. Hun ønsker et system som er bedre på plass med tanke på overføring av kunnskap mellom barnehagen og skolen.

"Det må vær et system som e bedre på plass oss imellom rundt overføringsmøtan og ellers når vi møte elevene. Sånn at vi læreran føle at systemet står i ryggen te oss. Vi kan gjør så godt vi kan vi lærere, hvis det systemet fungere. Gi en fellestid (felles møte med lærere, ledelsen og assistenter med avsatt tid til kunnskapsdeling) te mæ som har et barn æ treng meir kunnskap om. At det e på plass.» (Britt)

Hvem har da ansvaret for at elevene med nedsatt hørsel skal få møtt sine behov på skolen slik at faglig og sosial utvikling skjer? Lærerne i utvalget forteller om laget rundt barnet som jobber sammen for å tilrettelegge opplæringen til eleven med nedsatt hørsel. I et profesjonsfaglig lag er det flere aktører i samspill med hverandre. Lærere, assistenter, ledelsen, barnehageansatte, foresatte og flere er alle en del av laget rundt eleven. Funn i studien peker på at lærere opplever tilretteleggingen av opplæringen for elevene med nedsatt hørsel som en kamp. Det er skoleledelsens ansvar å skape en skolekultur hvor lærere kan lære av hverandre (Meld. St. 21 (2016–2017), s.27). Det er

dermed ansvaret til ledelsen på en skole å legge til rette for avsatt tid til samarbeid mellom de ansatte i form av felles møter og veiledning.

På den andre siden forteller læreren på den lille bygdeskolen, Eli, forteller om gode erfaringer med avsatt teamtid for å kunne diskutere rundt tilretteleggingen og hvilke utfordringer de står i.

“Men i kollegiet har vi fått avsatt teamtid og mye av den tiden har blitt satt av til å snakke om hvordan det går, hva vi kan gjøre annerledes. Hva legger vi til rette for og hvordan håndterer vi utfordringene vi står i. Der har vi pågående runder hvor vi tar en for i bakken og spør hvordan det går. Der har samarbeidet fungert godt med kollegaer.” (Eli)

Eli forklarer at samarbeidet mellom kollegaer har fungert godt ettersom at de får avsatt tid til å legge til rette for og håndtere utfordringer de møter på. Dette skiller seg fra opplevelsene til Eli og kan vise at samarbeid mellom kollegaer er sentralt i kunnskapsutviklingen til lærerne. Læreren på den mellomstore bygdeskolen snakker også om påvirkningen tid har på arbeidet til kontaktlæreren i forbindelse med forberedelsesprosessen før eleven starter på skolen.

“Det at vi som ska jobb med eleven på skolen hadd fått bedre tid til å forberede oss. Det skulle e ønske. Det hadd gjort det bedre for me. At e ikke hadd blitt oppstressa for det at e ikke va godt nok forberedt. Det hadd helt sikkert komme eleven te gode og. Det e jo kanskje det viktigste.” (Laila)

Laila nevner tid knyttet til forberedelsen før eleven starter på skolen. Dette samsvarer med tidlig innsats med tanke på tid til forberedelse som forutsetning for å kunne gi elevene et godt pedagogisk tilbud helt fra tidlig småbarnsalder, hvor både skole og barnehage jobber forebyggende mot utfordringer (St.meld. Nr.16, 2006-2007, s.12). Et inkluderende læringsmiljø er grunnlaget for at elever oppnår skolens mål om sosial og faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Utsagn fra intervjuene viser at lærerne i utvalget legger stor vekt på samarbeid og tid som en forutsetning for tidlig innsats og dermed et inkluderende læringsmiljø. I denne sammenhengen nevner lærerne det å skape et lag rundt barnet som drar i samme retning. Dette forutsetter kontinuerlig kunnskapsutvikling med grunnlag i god kommunikasjon, felles forståelse for inkludering og veiledning.

5 Tidlig innsats for teknisk og fysisk tilrettelegging

Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel handler om å skape et godt lyd- og språkmiljø for å redusere anstrengt lytting for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Aktuelle tiltak for å oppnå dette dreier seg om den tekniske og fysiske tilretteleggingen. Utbedring av rom for å sikre god akustikk, støyreduisering med knotter under stolene og myke overflater på bord, bruk av tekniske hjelpemidler i samlingsstunder og undervisning, og organisering for arbeid i mindre grupper er sentrale tiltak innenfor tilpassing av læringsarenaene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Fysisk og teknisk tilretteleggelse er en kategori som kom tydelig til syne i datamaterialet.

5.1 Tekniske hjelpemidler

Tekniske hjelpemidler er en naturlig del av tilretteleggingen for inkludering av elever med hørselsnedsettelse. I denne sammenhengen har informantene fortalt om deres, og elevenes, opplevelser med de tekniske hjelpemidlene. Informantene nevner hjelpemidler som mikrofon, teleslynger og høyttalere. Eli forklarer at hun har lite, og dårlig, erfaring med tekniske hjelpemidler på grunn av elevens negative reaksjon.

“Vi har lite og dårlig erfaring med tekniske hjelpemidler. Når vi testa bruk av mikrofon som kobla direkte til CI-en, viste ungen tydelig at det her ikke va greit. Hen lå på gulvet og skreik og reiv av se CI-en og nekta å ha den på igjen. Lyden ble ubehagelig og da tenke e at vi heller vente. Da stresser vi ikke med det. Og hvertfall ikke siden vi nå har fått gode tilbakemeldinger fra Rikshospitalet angående akkurat gode lytteforhold i klasserommet. Da er det ikke noe å stresse med. Vi har valgt å legge bort det.” (Eli)

Eli forteller om at eleven hadde mikrofon koblet direkte til CI-en. Eleven viste at lyden ble et ubehag ved å rive av CI-en og nekte å ta den på igjen. Læreren valgte dermed å ikke bruke lyd direkte koblet til CI-en basert på elevens reaksjon og forklarer i denne sammenheng at det ikke var en nødvendighet etter som at Rikshospitalet hadde gitt gode tilbakemeldinger om lytteforholdet i klasserommet. Dette kan indikere at læreren lytter til elevens ønsker, gjennom elevmedvirkning. På den andre siden kan dette indikere manglende kunnskap om bruk av tekniske hjelpemidler.

Læreren fra byskolen, Britt, legger vekt på viktigheten rundt holdningsarbeid i klassen før de tekniske tilretteleggingene kom på plass. Elevene og læreren øvde på å bruke mikrofonene for at alle elevene skulle føle på eierskap til hjelpemidlet.

“Men da hadd det vær en veldig lang prosess der vi hadd snakka i klassen om at vi fikk et sånt lydsystem som skulla vær alle elevan sitt. Æ va veldig bevisst på at æ ska gjør alt æ kan for at det ska funger. Æ mått jo sett mæ inn i det. Og det mått jo og alle som va rundt. Så vi øvd oss jo på å snakk i mikrofonan og ja.. Så det va veldig befriende da vi fikk det systemet. Det va veldig bra for ho.” (Britt)

Det med å øve seg på å bruke mikrofoner i klasserommet, før lydsystemet kom på plass, kan fremme følelsen av anerkjennelse og tilhørighet for eleven med nedsatt hørsel. Tilhørighet handler om behovet for å høre til i et inkluderende fellesskap hvor alle medlemmer opplever gjensidig verdsetting og tillit. En opplevelse av tilhørighet er

sentralt for at elever skal føle trygghet i å vise, og dermed utvikle, egne egenskaper og kunnskap (Jordet, 2020, s.295). Det å vise verdsettelse for de tekniske hjelpemidlene i klassen, gjennom å gi alle elever en følelse av eierskap til det, kan dermed være en del av elevens følelse av tilhørighet og anerkjennelse i klassen som et fullverdig medlem av fellesskapet.

5.2 Støy

Lærerne i utvalget har ulike erfaringer om tiltak for å redusere støy. Læreren på den store byskolen belyser den manglende tidlige innsatsen rundt den fysiske tilretteleggingen for å redusere støy for eleven med hørselsnedsettelse.

“Fordi det va ikke nå på plass, på stolan, det e veldig støyfylt mellom klasseromman fordi det e skyvedør mellom og garderoben e trang. Klasseromman e rett ved fellesarealene. Så det e i bunn og grunn mye som oppleves som støy for ho. Så det syns æ va en kamp å få... Bare det å få te isolering under stolan.. «Det e ikke så viktig.»” (Britt)

På den andre siden forteller Eli om gode erfaringer med støyreduisering for eleven på grunn av et fysisk rom med gode lydforhold og tilrettelegging som ble gjort allerede før barnet startet på skolen.

“Først av alt la vi til rette det fysiske rommet med lyddempende plater, passe på at det e gardina og stoff i rommet som demper etterklang.” (Eli)

Den lille bygdeskolen hadde et godt fysisk rom, med lyddempende plater og stoff for å dempe etterklang. Dette skiller seg fra opplevelsene til læreren på den store byskolen hvor de fysiske og tekniske tilretteleggingene ikke var gjort før barnet startet på skolen. Disse utsagnene viser dermed et skille i oppnåelsen av tidlig innsats for tilretteleggelse av det fysiske og tekniske. På den andre siden nevner læreren på bygdeskolen problemer med lyd i arealer som ikke er tilrettelagt for tekniske hjelpemidler, og som mangler den gode lydisoleringen som er i klasserommet. Disse arealene er for eksempel gymsal og svømmehall.

“Der hørselstapet merkes er for eksempel i gymsalen der det ikke er etterisolert eller lydisolert.” (Eli)

Læreren på den mellomstore bygdeskolen, Laila, forklarer at skolens utforming påvirker nivået av visuell støy i forhold til eleven med nedsatt hørsel. I denne situasjonen er det nødvendig med holdningsarbeid, og samtaler med barna, rundt ro.

“Skolebygninga her har jo en halvåpen løsning så det e jo trafikk gjennom klassearealan våre som ikke hører oss te. Og alle elevan som går i trinnet til eleven må gå gjennom arealan for å kom på toalettet. Så vi prata mye om det med ro og det å være stille da.” (Laila)

Den omfattende studien til Ola Hendar (2012) viser at mange elever ikke har opplæring i tilpassede lokaler, hvor bare halvparten av elevene har tekniske hjelpemidler og akustikkregulering i klasserommet (Hendar, 2012, s.76). Dette samsvarer med funn fra

studien hvor manglende tekniske hjelpemidler og lokaler med høy støy preget utsagnene fra lærerne. Laila fortalte om utfordringer knyttet til halvåpne løsninger i klasserommet og støy ved at andre elever og voksne gikk forbi klasserommet. Britt fortalte også om problemer med akustikkregulering i klasserommet på grunn av halvåpne løsninger, med skyvedør mellom klasserommene og et fellesareal rett ved klasserommet. Den tredje læreren Eli fortalte på den andre siden om positive erfaringer med tilrettelegging av det fysiske arealet med lyddempende plater og stoff i rommet for å dempe etterklang. Denne støyredueringen var gjort før eleven startet på skolen og ga læreren muligheten til å fokusere på elevens faglige og sosiale utvikling fra et tidligere tidspunkt, som korresponderer med prinsippet om tidlig innsats.

5.3 Kompetanse i bruk

I denne delen blir det presentert utsagn om hvordan lærerne opplever holdninger til bruk av tekniske hjelpemidler og erfaringer med opplæringen i bruken av det tekniske. Her blir det nevnt samarbeid med andre ansatte på skolen, som SFO og ledelse, og eksterne aktører, som Statped. Britt fra byskolen forteller om hennes erfaringer med holdninger og kompetanse i bruk. Hun forteller om store problemer med holdninger, blant andre ansatte i skolen rundt bruken av tekniske hjelpemidler. Dette gjelder vikarer, ledelse og SFO.

“Men det vi såg va jo det at det e ulike kunnskap om det som e ute og går. E studert og så æ va mye borte. Da va det mange forskjellige som va inne. Det e da det på en måte blir litt sånn ødelagt når æ får hør at det ikke blir brukt. «Nei, æ fikk det ikke helt te.» Sant? Da hadd vi et system korr vi skull varsle og prøv å få det te. Det fikk æ gjennomført, at vi fikk nånn og kontakt hvis det ikke fungert. Æ skull ordne det opp. Da sie dem andre at «Eleven sa at hen ikke trengt det». Det va akkurat dem strategian hen kunna bruk. Det va dem strategian e va redd for at skulla kom tebacke. Flukt, pusling med ting, og å si at det gikk fint.” (Britt)

Laila forteller om positive erfaringer med hvilke holdninger andre lærere på trinnet har til de tekniske hjelpemidlene. Hun peker derimot på at eleven med hørselsnedsettelse sier ifra hvis hen mener at lærere ikke trenger å bruke mikrofon på grunn av ulikt stemmeleie blant dem.

“Blant oss lærere på trinnet er det ikke nå utfordringer i forhold til det. Vi er jo forskjellige vi og. Stemmeleiet er jo ganske forskjellige på oss. Eleven ba jo faktisk den ene læreren på førstetrinnet, som har høy og kraftig stemme, om «Kan ikke du ta av mikrofonen? E høre deg uansett.» Så hen e flink te å si ifra sjøl altså.” (Laila)

Eli snakker også om erfaringer med opplæring fra eksterne aktører. Hun nevner at hun lærer alt gjennom egen erfaring og savner veiledning fra eksterne som er de som sitter med den store kompetansen innenfor tilrettelegging for elever med hørselsnedsettelse.

“Man lærer veldig masse gjennom erfaringer. Erfaringer man har gjort se. Og e e heldig som har fått hatt ungen helt fra starten som ett-åring og helt te no da. E har lært veldig my om hørselstap og hørselsnedsettelse, og koss det påvirke hverdagen. Lydmiljø, lydbølga og signal... Ja alt sånn har e lært gjennom erfaring. Skulle ønska at det kanskje hadde vært litt meir i alle grunnutdanninger og sånne ting. Du står veldig på bar bakke når du får sånne unga i klassen eller barnehagen. Og da må man hente inn kompetanse fra

andre og da... Det er litt dumt at du får minst veiledning fra dem som skal stå i førstelinje som veileder. At man må ta kontakt med for eksempel Statped for veiledning.” (Eli)

Når det kommer til kompetanse rundt bruk av hjelpemidler indikerer funn fra studien at holdninger blant alle rundt barnet er sentralt. Holdningsarbeid rundt tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel, for inkludering, handler i stor grad om viljen til å endre tradisjonelle praksiser hvor eleven med hørselsnedsettelse ikke ble anerkjent som en del av fellesskapet (Kermit, 2018, s.54). Ved å tilrettelegge for at eleven kan delta i fellesskapet, gjennom bruk av tekniske hjelpemidler, viser dette en vilje til å anerkjenne eleven med nedsatt hørsel som et individ med ulike behov og som et medlem av fellesskapet.

5.4 Tidsaspekt

I sammenheng med tidlig innsats er en sentral del av diskusjonen knyttet til tid. I intervjuene forteller lærerne om hvilke tiltak som ble satt i gang først og når de ulike tilretteleggingene tredde i kraft. Britt forteller om at de fysiske og tekniske tiltakene kom sent. Den fysiske og tekniske tilretteleggingen skjedde ikke før eleven hadde startet i andretrinn.

“Så det fysiske kom... Uti andreåret brukt vi et formidlingsrom te klasserom i stedet. Det va et my mindre rom og dem va den minste klassen, så det betyr at dem va 20... men alikavel syns æ at dem va mang på et så lite rom. Men det va det rommet som Statped sa at egna sæ best fordi at man ikke fikk den støyen utenfra. Lysforholdan va ikke helt optimal da... Så man prøvd å tilrettelegg det rommet så godt man kunna. Så da fikk man lyddempende under stolan, lydsystemet som eleven brukt og et rom som va tettar. Så det kom ganske seint syns æ da.” (Britt)

Britt forklarer at eleven med nedsatt hørsel ikke fikk teknisk og fysisk tilrettelegging før hen hadde gått nesten to år på skolen. Etter to år på skolen med manglende tilrettelegging brukte de formidlingsrommet på skolen som klasserom ettersom at dette rommet hadde de beste forholdene med tanke på støyreduisering. Rommet var fortsatt ikke idealt med tanke på at det var mange elever på et lite rom og lysforholdene var heller ikke var optimale slik at eleven kunne se ansikt tydelig. Det at disse tilretteleggingene, som heller ikke var ansett som helt optimale, kom etter to år på skolen strider i stor grad med prinsippet om tidlig innsats og kan derfor ha stor innvirkning på elevens utvikling.

Eli forteller om positive erfaringer knyttet til tidlig innsats med tanke på informasjonsoverføring og tilrettelegging for eleven med hørselsnedsettelse. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at en av skolene har både barnehage og skole innenfor kort avstand fra hverandre. Dermed er fysisk avstand ikke en hindring for nært samarbeid mellom instansene.

“Det var de fysiske tiltakene vi starta med. Vi hadde all informasjonen fra før så vi visste hva vi skulle gjøre av tilrettelegging. Så vi starta allerede fra første skoledag.” (Eli)

Teknisk og fysisk tilretteleggelse er en nødvendighet for en inkluderende opplæring av elever med nedsatt hørsel for å gi eleven tilgang til det kommunikative læringsmiljøet, men eleven skal ikke møtes med forventningene til de hørende elevene og tekniske hjelpemidler som en «god nok» tilrettelegging i tillegg (Grønlie, 2005, s.155).

Inkludering skal heller ikke være noe som eksisterer i teorien og lovverket, men komme til syne i praksis i skolene. Sett i lys av dette er samarbeid og holdningsarbeid for kompetanseutvikling for alle ansatte på skolen, ikke bare læreren for eleven med hørselsnedsettelse, avgjørende for oppnåelsen av inkluderende læringsmiljø (Grønlie, 2005, s.155). I samarbeid med hverandre innad i skolen og barnehagen, og med veiledning fra eksterne rådgivere, kan kunnskap om tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel bidra til en trygghet i oppgaven som lærer i klasserommet.

6 Tidlig innsats for språklig og faglig deltakelse

6.1 Deltakelse i sosiale læringsaktiviteter

Læreren fra den lille bygdeskolen fortalte om at hun hadde høyt fokus på at alle i klassen skulle bli godt kjent med hverandre, og dermed bli som et lag, gjennom en god start for alle for at alle skulle føle på en opplevd inkludering.

“E la til sides alt for hele gruppa e dem første ukan av skolen. Fordi e tenkt at det va viktig at vi skull bli et lag for alle. Så e starta med en lang bli-kjent periode med fokus på en god start for alle.” (Eli)

“En ting e at du har den fysiske inkluderinga. At du e fysisk inkludert i rommet, at du ikke går ut. Så har du den tricky opplevde inkluderinga. Koss oppleve eleven sjøl å være inkludert. Den som du aldri kan forske på, aldri kan finne ut av fordi det ja.. Du har ikke et hundre prosent bilde av den. Men for me så handle inkluderinga om at man skal føle at man hører til. Man skal føle at man har sin plass i gruppa og det var jo derfor e brukt my tid i starten på akkurat det. At det skal være rom for alle med sine likheter og ulikheter. Og også det med å håndtere det. At resten skal håndtere det. At man har utfordringer med hørselen og det forstår resten av gruppa. E trur at den åpenheten og forståelsen e nøkkelen til god inkludering.” (Eli)

Laila er også enig i “den gode starten” for alle elever og forteller om erfaringer rundt dette. Hun legger også vekt på relasjoner med voksne, og relasjoner til de kjente fra barnehagen, som forutsetning for god sosial tilrettelegging.

“Så var det jo å bli kjent med eleven og skape den tryggheta og gode starten for dem. Det var det som var det viktigste tiltaket for alle eleven. Ikke bare for den hørselshemma eleven.” (Laila)

“Og i forhold til sosiale relasjoner da til voksne først og fremst. Eleven va jo i ei trygg gruppe i barnehagen som hen skulle være sammen med her og. Vi organisert litt i mindre gruppa og.” (Laila)

I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at relasjoner med voksne aldri kan erstatte relasjonene barn har med jevnaldrende (Kermit, 2018, s.128). Voksne kan, gjennom å være ett støttende faglig og sosialt stillas (Vygotsky, 1978), veilede elevene i deres utvikling av sosiale og faglige ferdigheter i møte med andre hørende jevnaldrende. Læreren oppgave handler om å arbeide for å skape et inkluderende læringsmiljø og tilrettelegge for at elevene anerkjenner hverandres annerledesheter, og vet hvordan disse kan håndteres (Uthus, 2017, s.158). Britt forteller også om plasseringen av eleven med tanke på samarbeid med andre elever.

“Det med plassering av eleven handle jo både om det sosiale og faglige. Dem vart plassert to og to ganske lenge, fordi det va viktig at eleven såg på mæ, men samtidig ska ikke æ snakk så my. Men da va det lettat å snu dem sammen og. Æ såg at det vart veldig voldsomt for eleven da e først prøvd å ha dem i gruppa. Det va bedre å ha en å forholde seg til da hen va så ung.” (Britt)

Læreren på den store byskolen la vekt på elevens tilgang til muntlig deltakelse i læringsmiljøet da hun fortalte om hvordan organiseringen i klasserommet foregikk slik at eleven skal kunne kjenne på tilhørighet i klassen. Fokuset på det å vente på tur, og følge med på det andre sa, ble en viktig faktor i tilretteleggelsen av muntlig aktivitet i klasserommet.

“Og vi øvd veldig my på å vent på tur. Man kan tenk at det e helt forferdelig for seksåringa, men dem fleste forstod det. Da brukt vi å snakk om at alle va viktig, og det viktigste va at vi kunna hør det viktige som ble sagt. Det va fokus rundt ordet «Viktig».” (Britt)

I denne sammenhengen snakket hun om samarbeid med læringspartner og det å bli godt kjent gjennom å jobbe sammen med oppgaver. Hun beskriver en utfordring i organiseringen for det sosiale i sammenheng med det sosiale som foregår i klasserommet utenfor det faglige.

“Satt dem sammen og vi forska på ting to og to. Så da fikk æ eleven te å bli litt bedre kjent med andre, slik at hen ikke bare sprang rundt og hoppa fra det eine til det andre.” (Britt)

“Men det va den sosiale biten som skjer i klasserommet, alt mellom der. Den syns æ va vanskelig fordi eleven får ikke med sæ så my meir enn med den som hen sitt sammen med. Så det har æ tenkt på i ettertid at der kunna æ ha laga meir rom for det.” (Britt)

Lærerne forteller om den “gode starten” som kan knyttes opp mot forståelsen for tidlig innsats og tilhørighet. I utsagnene forklarer lærerne at de la vekt på både sosiale og faglige tiltak for at elevene med nedsatt hørsel skulle, helt fra starten av, oppleve tilgang til faglig og sosial deltaking. I denne sammenhengen nevner lærerne relasjonsbygging, som kan fremme elevenes opplevelser av tilhørighet og anerkjennelse (Jordet, 2020). Lærerne vektlegger også fokuset på plassering i klasserommet, ved tilgang til samarbeid, for å fremme opplevelsen av mestring.

6.2 Kommunikasjon og språk

Lærerne fra de ulike skolene forteller også om hvilke språklige tilrettelegginger som ble gjort i klasserommet for elevene med hørselsnedsettelse for økt tilgang til språk og faglig utvikling. Innenfor faglig tilrettelegging nevnes tiltak i klasserommet som fokus på begrep, visualisering og bruk av konkrete. Britt forteller om bruk av visualisering og konkrete i undervisningen for å sikre faglig tilrettelegging og inkludering for eleven med hørselsnedsettelse. Hun forteller også om at hun bruker tid på å jobbe med ord og begrep.

“Der og må man tenk at det viktigste e at hen e med i fellesskapet og det vi gjør der. Så vi hadd veldig my visuelt. Når vi snakka om for eksempel førstelyd av nokka så laga vi bilda. Det va veldig my rundt det visuelle. Så tilrettelegginga te hen va vel i bunn og grunn my visuelt. Også visuelt når man skull jobb med ord og begrep fordi vi merka kanskje at hen hadd litt sein ord- og begrepsforståelse. Så da mått vi og vise ting og bruke konkrete. Det va my hen ikke forstod derfor tenkt æ my på koss ord og begrep æ kom te å bruk i hver time. Bruke æ bare begrep som dem kan? E det nå æ kan vis?” (Britt)

Britt hadde dermed stort fokus på å anvende tiltak i undervisningen som er nyttige for hele fellesskapet med tanke på en undervisning preget av visualisering og fokus på begrepsforståelse. Dette er noe som gagnar hele fellesskapet i sikringen av faglig mestring, men kanskje spesielt eleven med nedsatt hørsel som hadde senere ord- og begrepsforståelse (Kermit, 2018, s.54). Eli hadde stort fokus på språkinnlæring og bokstavlyder ettersom at eleven brukte Cochlea implantat. Hun fortalte at det var utfordrende med tanke på mangel på kompetanse om tilretteleggingen på skolen.

“Spesielt engelsk er det utfordringer. Det har gått veldig bra med innlæring av bokstaver og bokstavlyder. Hvis man tenker fag for fag så er det i norsk spesielt det med å være bevisst på å bruk bokstavlyden og ikke bokstavnavnet. Men det skjer det at eleven med CI helst vil bruke bokstavnavnet fordi det skiller bokstavene tydeligere fra hverandre. Så det har vi jobba masse med å venne oss til å bruke lyden. Å si M i stedet for ÆM. Da blir det jo så my enklar å les. Og med engelsken, der har vi streva en del. Språket har en helt anna uttale enn det man er vant med. Det må læres på nytt og tolk dem signalan der. Det å lær se språket, men også det at CI-en må lær se å tolk dem nye signalan. Der har vi brukt lang tid. Der er vi ikke helt i må enda. E må ha meir kunnskap for å gjør en god jobb der.” (Eli)

Eli forteller om at det var utfordrende med språkinnlæring for eleven på grunn av manglende kompetanse rundt faglig tilrettelegging for eleven med CI. Dette kan indikere at tidlig innsats, hvor behovene til de ulike elevene møtes så tidlig som mulig, utfordres på grunn av manglende kompetanse. Læreren på den mellomstore bygdeskolen fortalte om at eleven hadde et enkeltvedtak om tegnspråklig opplæring, men at dette har falt bort på grunn av manglende ressurser på skolen.

“Eleven har jo et enkeltvedtak i forhold til at hen ska ha tegnspråk opplæring, men vi hadde en lærer med kompetanse på det, med godkjent utdanning som ikke e her lengre. Da ho flytta fra kommunen var ikke kommunen interessert i å ansette en ny tegnspråklærer. Da vart det vi, som arbeidet på trinnet, som meldte oss på fjernundervisning hos Statped som en etterutdanning. Det var under Covid-tida og vi skulle jo ha samlinga. Dem datt jo vekk så e va bare på ei samling. Så no e det digitalt og det e ikke så gunstig å lær se tegnspråk, med full jobb, en undervisningstime hver fjortende dag. Det blir ikke den store suksessen.” (Laila)

Arbeid med forståelse av språklyder og begrep som tidlig innsats gir elevene bedre talespråk (Löfkvist et al., 2019, s.452) som er nyttig for deres språklige og faglige utvikling, men i diskusjonen rundt språklige tilrettelegginger for elever med nedsatt hørsel er det en nødvendighet å anerkjenne tegnspråk som et fullverdig språk. Tegnspråk er anerkjent som, på lik linje med alle verdens språk, et fullverdig språk (Löfkvist et al., 2019, s.453). Læreren arbeid for verdsettingen og anerkjennelsen av tegnspråk, som ressurs i opplæringen, er dermed sentralt for elevene med nedsatt hørsel og deres sosiale og faglige utvikling. Opplæring på tegnspråk er også en rettighet som skolen bør legge til rette for med tanke på både ressurser og kompetanse, enten innad i skolen eller fra eksterne rådgivere.

7. Oppsummering av sentrale funn

7.1 Tidlig innsats for kunnskapsutvikling

Funn i studien viser at kunnskapsutvikling er et sentralt prinsipp når det gjelder tidlig innsats og tilrettelegging for barn med hørselsnedsettelse i overgangen mellom barnehagen og skolen. Lærernes samarbeid med ulike aktører i tilretteleggingen av opplæringen for elevene med nedsatt hørsel, herunder støtte fra ledelsen og kollegaer på skolen, eksterne rådgivere utenfor institusjonen, foresatte og barnehagen, er sentralt. Samarbeid på skolene har sammenheng med lærernes erfaringer med ressurspersoner i klasserommet, spesielt assistenter med kompetanse og erfaring rundt tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel. Lærerne forteller om assistentenes rolle i å tilrettelegge for arbeid i mindre grupper, som hjelp i kommunikasjonssituasjoner og støtte i å oppklare mulige misforståelser som kan oppstå i kommunikasjonssituasjoner. Videre nevnes betydningen av personer med kompetanse i tegnspråk og tilrettelegging av kommunikasjonen med elever med hørselsnedsettelse. Kompetansedeling og samarbeid med SFO er også en sentral del av kunnskapsutviklingen på skolen. Inkonsekvent praksis med tanke på teknisk utstyr blir rapportert som en utfordring fra læreren sitt synspunkt i arbeidet for tilrettelegging for eleven med nedsatt hørsel. Bruken av det tekniske er relativt fraværende blant de ansatte på SFO. Innenfor utfordringen omkring samarbeid for kunnskapsutvikling er holdninger, blant alle rundt eleven, essensielt. I lys av dette er en felles forståelse for inkludering, og nødvendigheten med at skolen skal møte alle elevers behov, grunnleggende for å skape et lag rundt eleven som drar i samme retning.

7.2 Tidlig innsats for teknisk og fysisk tilrettelegging

En sentral del av tilrettelegging for inkluderende opplæring i forhold til elever med hørselsnedsettelse er den fysiske og tekniske tilretteleggingen. Lærerne i utvalget snakker om viktigheten av fysisk og teknisk tilrettelegging, spesielt når det gjelder støy og bruk av tekniske hjelpemidler som mikrofon, teleslynge og høyttalere. De forteller om ulike erfaringer og utfordringer knyttet til tilrettelegging, for eksempel manglende lydisolering i gymsal og på utedager, og negativ reaksjon fra elever når det gjelder bruk av tekniske hjelpemidler. Holdningsarbeid og opplæring av både elever og lærere i bruk av de tekniske hjelpemidlene blir også nevnt som viktig for å oppnå en inkluderende opplæring for elever med hørselsnedsettelse. Et uunnværlig aspekt ved teknisk og fysisk tilrettelegging handler om tidlig innsats med tanke på når de ulike tiltakene treffer i kraft. Lærerne i utvalget forteller om ulike erfaringer knyttet til dette. For noen av lærerne var de fysiske og tekniske tilretteleggelsene på plass før eleven startet på skolen og dette førte til et bedre grunnlag for å kunne starte tidligere med de faglige og sosiale tilretteleggingene.

7.3 Tidlig innsats for språklig og faglig deltakelse

Lærerne i utvalget deler også erfaringer rundt tiltak for å oppnå sosial inkludering i skolen gjennom å fokusere på relasjoner og vennskap blant elevene. De legger vekt på en god start for alle elever gjennom å skape et fellesskap, eller et felles lag, i klassen. En av lærerne uttrykker at inkludering ikke bare handler om fysisk inkludering, men også om opplevd inkludering, der elevene føler at de hører til og har sin plass i gruppa. I denne sammenhengen er følelsen av medlemskap, fremfor besøk, i klassen viktig. Opplevd inkludering kan oppnås gjennom tidlig innsats og anerkjennelse av mangfoldet i klassen. En god start for alle elever gjennom fokus på relasjoner og vennskap kan øke trivsel og motivasjon, og dermed også bidra til økt læring. Videre forteller lærere om

skolens viktige ansvar i å legge til rette for inkludering og mangfold. Her er det viktig å jobbe med holdninger og verdier i tillegg til konkrete tiltak som visualisering, konkretisering og begrepsbevissthet. Innenfor deltakelse og kommunikasjon er tegnspråk en naturlig faktor å nevne. Språk er en sentral del av det sosiale samspillet og anerkjennelsen av tegnspråk er dermed avgjørende. Hvis eleven med nedsatt hørsel har et krav om tegnspråklig opplæring, fordrer dette til en refleksjon rundt hvordan denne opplæringen skal harmonere med annen undervisning. Opplæring i tegnspråk er også en del av inkludering ved at det kan være en inngang til å engasjere andre hørende elever til å sammen få innblikk det tegnspråklige. Tegnspråk er anerkjent som, på lik linje med alle verdens språk, et fullverdig språk (Löfkvist et al., 2019, s.453). Lærerens arbeid for verdsettingen og anerkjennelsen av tegnspråk, som ressurs i opplæringen, er dermed sentralt for elevene med nedsatt hørsel og deres sosiale og faglige utvikling.

8 Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å kaste lys over læreres opplevelser med tidlig innsats i tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel. I denne sammenhengen ble det formulert en problemstilling: «Hvilke opplevelser har lærere med tidlig innsats i tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel?» For å ytterligere utdype problemstillingen ble det formulert to forskningsspørsmål: «Hvilke tiltak blir gjort for å sikre inkludering av elever med nedsatt hørsel?» og «Hvor tidlig blir disse tiltakene utført med tanke på tidlig innsats i overgangen mellom barnehage og skole?». Denne problemstillingen ble, gjennom intervjuamtaler med tre lærere, undersøkt og resulterte i forrige kapittel om funn og tolkninger. Disse funnene skal i dette kapittelet drøftes og diskuteres i lys av det presenterte teorigrunnet til studien.

Funnene i denne studien bekrefter mye av det som har blitt presentert i tidligere studier innenfor tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i skolen. Utsagn fra datamaterialet indikerer at det er elever med nedsatt hørsel som ikke får tilstrekkelig teknisk og fysisk tilrettelegging. Dette samsvarer med resultatene til Hendar (2012) hvor bare halvparten av elevene i studien hadde akustikkregulering og teknisk utstyr i lokalene (Hendar, 2012, s.76). I studien til Hendar (2012) ble det løftet frem at elevene med nedsatt hørsel hadde manglende tilgang til deltakelse og kommunikasjon på grunn av den utilstrekkelige tekniske og fysiske tilretteleggingen. I denne sammenhengen ble det knyttet en arbeid med inkludering må innledes allerede i barnehagen (Hendar, 2012, s.77). Dette samsvarer med prinsippet om tidlig innsats som legger vekt på om å gi et godt pedagogisk tilbud helt fra tidlig småbarnsalder, hvor både skole og barnehage jobber forebyggende mot utfordringer (St.meld. Nr.16, 2006-2007, s.12). Funnene omkring elevenes manglende tilgang for deltakelse i fellesskapet med medelever ble bekreftet av studien til Kermit (2018) som viste at elever med nedsatt hørsel er mer ensomme og strever mer med å oppnå opplevelsen av medlemskap i klassefellesskapet sammenlignet med deres hørende jevnaldrende (Kermit, 2018, s.7). Resultatene til Hendar (2012) kommer fra en 11 år gammel studie og kan fortsatt virke som gjeldende for situasjonen i dag. I denne drøftingen diskuteres tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i tidlig innsats hvor funn fra studien knyttes opp mot tidligere funn på samme fagfelt.

8.1 Faglig og sosial utvikling som mål for inkludering

Skolen har ansvar for å ivareta opplæringsformålet om at alle elever skal utvikle kunnskap, evner og holdninger for å mestre egne liv, og delta i fellesskapet i samfunnet som aktive borgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.3). For å oppnå opplæringsformålet om anerkjennelse for tilhørighet og faglig utvikling er det å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, kjennetegnet av elever som anerkjenner hverandre som de er, har tilhørighet til skolen og klassen sin, og som fra hvert sitt ståsted opplever faglig utvikling og mestring sentralt (Kermit, 2018, s.53). Inkludering ligger som grunnlag for skolens praksis slik at alle elever skal få muligheten til å oppnå faglig og sosial utvikling.

8.1.1 Sosialt miljø for læring og utvikling

Læreplanen legger vekt på skolens ansvar for å støtte elevenes sosiale utvikling gjennom emosjonell og sosial støtte både til enkeltelever og til klassefellesskapet. Den sosiale læringen har grunnlag i en lyttende dialog hvor elevene opplever tilhørighet og vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). I læringsmiljø som baserer samhandlingen sin på muntlig språk, kan elever med nedsatt hørsel komme til å oppleve utfordringer med

deltaking i interaksjon med hørende jevnaldrende. Det kan redusere tilgang til etablering av tilhørighet og vennskap. For å oppnå sosial utvikling legges det vekt på kommunikasjon med, og anerkjennelse fra, de rundt seg. Anerkjennelse handler om å ha en holdning som grunner i likeverd og respekt, hvor du ser andre som likeverdige i samspillet, gjennom å godkjenne hen slik den er (Jordet, 2020, s.89). En elev med nedsatt hørsel kan i større grad enn hørende medelever oppleve sosial isolasjon (Antia, Stinson & Gaustad, 2002, s.163). Denne sosiale isolasjonen kan grunne i elevens manglende følelse av anerkjennelse ettersom at elevene med nedsatt hørsel kan oppleve å ikke få tilgang til samhandlingen gjennom muntlig språk med de andre hørende jevnaldrende.

På den ene siden kan ikke læreren kreve at barn skal inkludere hverandre eller kompensere for manglende anerkjennelse fra jevnaldrende (Kermit, 2018, s.128). På den andre siden kan læreren arbeide for å skape et inkluderende læringsmiljø og tilrettelegge for at elevene anerkjenner hverandres annerledesheter, og vet hvordan disse kan håndteres (Uthus, 2017, s.158). Funn fra studien kan indikere at lærerens forsøk i å kompensere for den manglende anerkjennelsen fra de jevnaldrende, gjennom å gi ros i situasjoner hvor eleven ikke bruker tekniske hjelpemidler, kan resultere i at eleven viser tegn til strategier knyttet til passing. Passing er en simulering av andre, hvor eleven med nedsatt hørsel later som at de hører hva læreren og medelevene har sagt, for å unngå at det kan oppstå pinlige situasjoner i samtalen og at andre blir flau ettersom at de hørende må forholde seg til ulikhetene og behovene til eleven. Passing kan være ekstremt fysisk og psykisk utmattende for eleven (Kermit, 2019, s.126). Denne strategien kan føre til at eleven med nedsatt hørsel mister muligheter til å oppnå erfaringer og kunnskap fordi de opptatt av å late som om de er som alle andre. Uansett hvor god noen er på å simulere andre vil de stå i fare for å oppleve utfordringer med anerkjennelse og tilhørighet i fellesskapet blant de hørende (Kermit, 2019, s.127). Passing kan være en måte for eleven med hørselsnedsettelse å forsøke å oppnå anerkjennelse fra de hørende. Mennesket har et grunnleggende behov for anerkjennelse for å danne egen identitet, som er sentralt for selvrealiseringen og utviklingen (Jordet, 2020, s.89). Det er dermed grunn til å tro at elevens identitetsskaping, og dermed grunnlaget for deres faglige og sosiale utvikling, skjer i samspill med miljøet rundt. Denne tanken er også støttet av det sosiokulturelle læringssynet hvor samhandling, og kommunikasjon, er ansett som nøkkelen til kognitiv utvikling (Vygotsky, 1978). I denne kommunikative samhandlingen, for oppnåelsen av faglig og sosial utvikling på skolen, er læreren en viktig aktør i tilretteleggelsen av det inkluderende læringsmiljøet hvor anerkjennelse av alle elever står sterkt.

En av lærerne i utvalget forklarer at den ene eleven med nedsatt hørsel ble spurt av vikarer og nye lærere i klasserommet om det var nødvendig med bruk av tekniske hjelpemidler, hvor eleven svarte at hen ikke trengte det (s.34). Dette var, ifølge læreren, en av strategiene eleven kunne bruke i situasjoner hvor det krevdes tilrettelegging. Andre strategier var å gå ut av læringssituasjoner og fikling med gjenstander på pulten. På den ene siden kan elevens respons forstås som et uttrykk for passing eller en situasjon der selvverd og motivasjon for videre innsats var truet slik at eleven håndterte dette med å late som om hen mestret i å delta i læringsaktivitetene på linje med de andre elevene i klassen. Dette så ut til å resultere i en indre emosjonell uro for eleven. Dette kan indikere at motivasjonen for videre innsats og elevens mestringsforventninger ble truet. Dermed mistet eleven tilgang til å oppleve faglig mestring ettersom at hen trolig ble utmattet av forsøkene på å late som at hen hørte uten hjelp av teknisk tilrettelegging. Mestring handler om å ha tro på seg selv og egne evner, og er grunnlaget

for menneskets motivasjon (Bandura, 1997, s.3). En elev som opplever en forventning om mestring vil oppleve verdien av arbeidet mer positivt, være mer engasjerte, være mer utholdende i møte med motstand og legge inn mer innsats (Uthus, 2017, s.161). Det er lærerne som må ivareta elevenes mestringsforventninger gjennom tilrettelegging for å møte elevenes ulike behov (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.112). På den andre siden viser dette eksempelet også at lærerens profesjonsrolle var truet ved at hen ikke håndterte å bruke det tekniske utstyret som resulterte i elevens manglende tilgang til å oppleve faglig mestring.

Sosial ekskludering og manglende mestringsfølelse medfører også en konsekvens av skam for den ekskluderte, gjennom opplevelsen av å ikke mestre, som igjen fører til tilbaketrekking og dårligere livskvalitet (Grønlie, 2005, s.154). Denne manglende mestringsfølelsen er nært knyttet opp mot følelsen av tilhørighet og anerkjennelse i fellesskapet.

8.1.2 Tilrettelegging av undervisningen

Tekniske hjelpemidler og støyreduserende tiltak er grunnleggende for å møte behovene til elevene med nedsatt hørsel, men er ikke i seg selv en garanti for en inkluderende praksis (Kermit, 2018, s.55). Den fysiske og tekniske tilretteleggingen må være tilgjengelig fra skolestart. Dette samsvarer med prinsippet om tidlig innsats. Tidlig innsats handler om å gi et godt pedagogisk tilbud helt fra tidlig småbarnsalder, hvor både skole og barnehage jobber forebyggende mot utfordringer, og at eventuelle tiltak settes inn umiddelbart ved avdekkingen av utfordringer (St.meld. Nr.16, 2006-2007, s.12). Årsaken til at tidlig innsats er et sentralt begrep er fordi at grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår. Får barna et godt pedagogisk tilbud i de tidlige årene kan dette føre til et bedre utgangspunkt for å lykkes videre i utdanning og arbeidsliv. Lærerne må også ha kunnskap om hvordan utstyret skal anvendes fra skolestart. På den ene siden betyr det at ledelsen på skolen har lagt til rette for en kompetanseutvikling hos personalet. På den andre siden betyr det at lærerne gjør en innsats for å lære seg hvordan de skal bruke det tekniske utstyret. I denne situasjonen er også tilgjengelig veiledning fra eksterne rådgivere en viktig del av kompetanseutviklingen.

Den sosiokulturelle teorien legger vekt at læreren skal hjelpe eleven til å nå sin nærmeste utviklingszone gjennom faglig tilrettelegging av aktiviteter og lærestoff ved å møte barnets individuelle ståsted for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.70). Dette kan ha stor verdi for elever med nedsatt hørsel i for eksempel begrepsutviklingen. Begrepsutviklingen til elever med nedsatt hørsel reduserer tilgang til uformell læring gjennom å overhøre hva andre snakker om og hørselsnedsettelsen kan utfordre å delta i muntlige samtaler med medelever (Grønlie, 2005, s.155). Visualisering, gjennom bilde og skrift, av begrep og fokus på at eleven forstår nye sentrale begrep er sentrale tiltak knyttet direkte til den faglige tilretteleggingen i klasserommet (Utdanningsforbundet, 2022b). Ved at læreren har fokus på begrepsavklaring og visualisering av ord og uttrykk i lærestoffet, vil dette trolig kunne fungere som et støttende stillas (Vygotsky, 1978) for eleven i begrepsutviklingen. Studien viser at lærerne i utvalget nytter tiltakene i klasserommet for faglig tilrettelegging for eleven (s.38). Et annet tiltak lærerne anvender, som omhandler organisering av undervisning for sosial og faglig inkludering, er å tilrettelegge for arbeid i mindre grupper (s.37 og 38). Tilrettelegging av læring i mindre grupper kan gi elevene med nedsatt hørsel, og de hørende elevene, bedre forutsetninger for deltakelse og mestring (Kermit, 2018, s.55). Disse tiltakene er dermed positive for eleven med nedsatt hørsel, og positive for andre

elever, med tanke på elevenes faglige utvikling gjennom tilgangen til deltakelse og mestring.

En viktig del av skolens praksis for at alle elever skal oppnå en helhetlig inkluderende praksis, med sosial og faglig utvikling, er elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). Skolen har dermed som ansvar å legge til rette for at elevene, i samspill med hverandre, medvirker i læringsfellesskapet. Dette forutsetter at alle elever, uansett ferdigheter og bakgrunn, skal få muligheten til å ytre egne meninger om behov. På den andre siden betyr ikke dette at ansvaret for tilrettelegging av undervisningen skal legges over på eleven selv. Det er ikke elevens ansvar å sørge for at det blir brukt tekniske hjelpemidler av vikarer, lærere eller andre i undervisningen. Funn i studien indikerer en tendens til at elevene får muligheten til å ytre egne meninger om bruk av tekniske hjelpemidler (s.34 og 35). Dette kan indikere at lærerne legger til rette for en åpen dialog om det eleven opplever som meningsfylte tiltak hvor eleven selv blir hørt på, som er en positiv tendens med tanke på elevmedvirkning. På den andre siden oppstår utfordringen rundt ansvar for egen læring når eleven med nedsatt hørsel må ta ansvar for at andre tar hensyn til at opplæringen blir tilrettelagt.

8.2 Samarbeid, kommunikasjon og holdningsarbeid for tidlig innsats

Samarbeid i profesjonsfellesskapet for tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel avgjørende for å sikre at disse elevene får den beste mulige opplæringen. Et effektivt samarbeid krever god kommunikasjon, tverrfaglig kunnskap og en felles forståelse av elevenes behov og hvordan disse best kan møtes (Meld. St. 6 2019-2020, s.25). En utfordring i denne sammenhengen er koordinering av samarbeidet mellom ulike fagpersoner og sikre at det er tilstrekkelig tid og ressurser til å implementere tilretteleggingen.

8.2.1 Skoleledelsen

Det er skolelederens ansvar å kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre (Meld. St. 21, 2016–2017, s.26). Skoleledere har ansvaret for kvaliteten på lærernes undervisning og må i den sammenheng sørge for at skolen vurderer egen praksis (Moen, 2021, s.43). Denne vurderingen omhandler skolens evne til utvikling av god samarbeidskultur hvor tidlig innsats, med fokus på å møte alle elevers behov, står som et kontinuerlig prinsipp. Dette ansvaret for utvikling samsvarer med den samarbeidsbaserte skolekulturen til Susan Rosenhaltz (1989), om en skole i bevegelse, og den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky (1978) om menneskets utvikling i samspill med andre. Kjerneverdier innenfor begge disse teoriene er kommunikasjon og støtte. Innenfor den samarbeidsbaserte skolekulturen vektlegges kommunikasjon og støtte fra kollegaer for økt følelse av selvtilit og trygghet i lærerrollen (Hargreaves & Fullan, 2020, s.131). I analysen av datamaterialet viser det seg at det er viktig med en sterk skoleledelse som fremmer en utviklingskultur, hvor tidlig innsats og inkludering av alle elever står sterkt, og er dermed et avgjørende aspekt ved tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel (s.30). Skoleledelsen skal vurdere egen praksis, men denne vurderingen og følgende resultater krever også en iverksetting av tiltak hvis resultater viser behov for ending i skolekulturen.

Den internasjonale undersøkelsen om læreres og skolelederes yrkeshverdag, TALIS (2013), viser at norske skoleledere er under gjennomsnittet aktive i det pedagogiske

utviklingsarbeidet. Indikatorer på dette er at de støtter i mindre grad samarbeid mellom lærere om utvikling av ny praksis, tar mindre ansvar for å sikre lærernes muligheter for utvikling av deres undervisningspraksis og observerer sjeldnere undervisningen (Meld. St. 21, 2016–2017, s.30). Disse indikatorene viser samsvar til funn fra studien, hvor lærerne i utvalget forteller om følelsen om å stå på bar bakke i tilretteleggingen for elevene med nedsatt hørsel (s.29 og 35). I denne sammenheng var mangelen på støtte og veiledning fra ledelsen en viktig faktor i bakgrunnen for følelsen av å stå alene i arbeidet. Det er skoleledelsens ansvar å gjøre endringer i skolekulturen for å fremme en samarbeidsbasert kultur hvor lærere får muligheten til å dele erfaringer og sammen bidra til at hverandres kunnskapsutvikling styrkes. Et profesjonelt læringsfellesskap bør stamme ut fra et uformelt samarbeid bygd på relasjoner og tillit, men en organisert utforming er nødvendig for at de skal være produktive (Hargreaves & Fullan, 2020, s.160). I denne sammenhengen kan det være sentralt å finne en «gylden middelvei» mellom et påtvunget samarbeid fra ledelsen og et samarbeid som er for uformelt og mangler formål. For at det skal etableres en samarbeidskultur innad i læringsfellesskapet på skolen er det en nødvendighet at skoleledelsen tar ansvar for tid og møteplan mellom ansatte og organisering av skoledagen for elevene. I denne sammenhengen er felles møter en sentral møteplass hvor skoleledelsen spiller en viktig rolle innenfor organisering og struktur (s.30), samt å bidra til oppmuntring av deltakelse blant lærerne. Oppmuntring av deltakelse, fra skoleledelsen, er et sentralt aspekt i forhold til tydelige og like forventninger om å utføre inkluderingspraksisen blant hele personalet. Dette inkluderer både lærere og ansatte på SFO for å sikre en inkluderingspraksis blant alle som jobber rundt elevene. Felles møter, for de som jobber med barn med nedsatt hørsel og for hele skolen, bør bli brukt som en arena hvor profesjonsfaglig læring, for nytenkning i samspill, blir verdsatt fremfor å bruke møtene til å bare gi beskjeder. For å oppnå denne endringen er dermed møter med felles bestemte agendaer og formål et ansvar som skoleleder har. Funn i studien viser også at lærerne savner avsatt tid til samarbeid (s.37). Timefordelingen bør dermed ta hensyn til lærernes behov for å kunne delta på felles møter utenfor klasserommet for at de skal kunne utvikle sin egen kompetanse.

8.2.2 Eksterne rådgivere

En viktig del av samarbeidet, som lærerne i utvalget savnet i den nåværende praksisen, er at alle fagpersoner involvert i tilretteleggingen får tilstrekkelig kunnskap om de ulike tekniske hjelpemidlene som kan være til nytte for elevene med nedsatt hørsel (s.27). I denne sammenhengen er veiledning og opplæring fra eksterne rådgivere, som Statped og PPT, en nødvendighet slik at det tekniske integreres i undervisningen på en effektiv måte. For optimal kunnskapsutvikling er veiledning i bruk av hjelpemidler sentralt, men en felles forståelse for inkluderende praksis og. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en sentral del av laget rundt eleven for å bidra til å forebygge vansker og tilpasse opplæringen for inkludering av mangfold (Meld. St. 6, 2019-2020, s.57). For at PPT skal være en hjelp i tilrettelegging av opplæring for elever med nedsatt hørsel, spesielt med tanke på tidlig innsats, er det nødvendig med tilstedeværelse på skolene og at de har god kompetanse som videreføres.

Funn fra studien viser at lærerne savner tettere samarbeid og veiledning fra PPT. I utredning av elever er PPT et bindeledd mellom skolene og hjelpetjenester (s.27). Dermed er tilstedeværelse, informasjonsflyt og godt samarbeid en nødvendighet for å oppnå optimal tilrettelegging. Et samarbeid mellom skole og PPT forutsetter at begge parter gir og tar. Skolen må anerkjenne og etterspørre kompetansen, mens PPT må

aktivt tilby tjenestene og være tilgjengelige i veiledning. Lærerne i utvalget savner å oppleve at PPT bruker tid på skolene for observasjon, informasjonsoverføring og oppfølging. Det er variasjoner i ulike kommuner når det kommer til organisering av PPT som kan ha innvirkning på grad av tilgjengelighet.

Statped er den statlige spesialpedagogiske støttetjenesten, for kommuner og fylkeskommuner, som har spisskompetanse og tilbyr tjenester innenfor flere fagområder, som hørsel, sammensatte lærevansker og språkvansker (Meld. St. 6, 2019-2020, s.92). Denne støttetjenesten er en viktig ekstern rådgiver i arbeidet med tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel, men funn fra studien viser til en misnøye rundt samarbeidet (s.27). Lærerne rapporterer at de mangler veiledning i faglige tiltak for elevene, manglende fysiske og tekniske tiltak og sitter med en følelse om manglende tilstedeværelse av Statped i skolen. Denne manglende tilstedeværelsen i skolen er rapportert av flere kommuner og har ført til en omorganisering i hvordan Statped skal fungere som statlig støttesystem (Meld. St. 6 (2019-2020), s.92). Lærerne i utvalget savner å ha kompetanse på skolen når det kommer til tilretteleggingen for elevene med nedsatt hørsel (s.27). Dette samsvarer med rapporteringer som mener at det er behov for at kompetansen kommer nærmere elevene. Et forslag har blitt lagt frem av Hagen-utvalget (2018) og Nordahl-gruppen (2018) om å endre organiseringen til Statped ved å flytte stillingene fra Statped til fylkeskommunene (Meld. St. 6, 2019-2020, s.92). Regjeringen har tatt stilling til dette forslaget gjennom å uttrykke et ønske om å overføre ressurser fra Statped til kompetansetiltak rettet mot kommuner og fylkeskommuner, med særlig vekt på PPT (Meld. St. 6 (2019-2020), s.100). Denne omorganiseringen kan føre til at spisskompetansen kommer nærmere skolene og at Statped blir mer tilstedeværende på skolene slik at de får innsikt i enkeltelevens utfordringer for best mulig tilrettelegging. På den andre siden er det bekymring for om spisskompetansen forvitres hvis de ulike stillingene flyttes fra Statped og ut til de ulike fylkeskommunene. Som tidligere nevnt er Statped en støttetjeneste med rådgivere som har kompetanse innenfor mange ulike spesialpedagogiske fagområder. Ved å spre de ansatte kan det føre til at fylkeskommunene og de lokale skolene mangler kunnskap på et felt. Statped vil dermed ikke kunne være en ressurs i tilretteleggingen for undervisningen til elever med nedsatt hørsel.

8.2.3 Samarbeid med barnehagen

Et godt samarbeid i profesjonsfellesskapet handler også om overgang fra barnehage til skole og videre til høyere utdanning eller arbeidsliv. Dette kan innebære å utvikle og iverksette tiltak for å sikre kontinuitet i tilretteleggingen og å sikre at elevene får den støtten de trenger for å lykkes på alle nivåer. Her er tidlig innsats et avgjørende prinsipp. Samarbeid mellom barnehage, skole og SFO er en lovfestet plikt i opplæringsloven hvor det nevnes at skolen skal samarbeide med barnehagen om en trygg og god overgang til skole og skolefritidsordningen (Opplæringslova, 1998, § 13-5). For å kunne oppnå prinsippet om tidlig innsats, hvor elevene får en best mulig overgang, er informasjonsoverføring sentralt (Meld. St. 6 (2019-2020), s.27). Funn i studien viser også at lærerne i utvalget legger stor vekt på god informasjonsoverføring fra barnehagen som grunnlag for hvor tidlig innsats og tilrettelegging av opplæringen. Det er grunn til å tro at inkluderingspraksisen starter allerede i barnehagen, ettersom at forskning viser at selve plasseringen av eleven med hørselsnedsettelse blant fellesskapet er regjerende (Kermit, 2018, s.55).

Når elever med og uten nedsatt hørsel er i samme klasse kan dette gi en illusjon av at eleven er en del av fellesskapet, men dette synet på inkludering favner kun bare en del

av begrepet om den fysiske plasseringen. Det er nødvendig, for at en elev skal føle seg som et helhetlig medlem av fellesskapet, at den filosofiske og pragmatiske forståelsen av inkludering også favnes av de som jobber rundt barnet med nedsatt hørsel (Antia, Stinson & Gaustad, 2002, s.166). Premisser for et inkluderende læringsmiljø innebærer dermed, ut fra det filosofiske perspektivet, holdningsarbeid rundt hørselsnedsettelse, utfordring av sosial avvising og samarbeid blant alle elever uavhengig av evner og bakgrunn. Det pragmatiske blikket på inkluderingsbegrepet legger vekt på endring- og utviklingsarbeid knyttet til om eleven får den hjelpen hen har krav på og om endringer i klasserommet blir gjort for å tilrettelegge for elevens mulighet for kommunikasjon i sentrum. En helhetlig forståelse for inkludering er grunnleggende i tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel og bør være gjeldende allerede i tidlige tiltak fra barnehagen til skolen, for å gi barnet gode forutsetninger til å bli et aktivt medlem av samfunnet. Den helhetlige forståelsen for inkludering består av ulike dimensjoner som til sammen skaper helhetsopplevelsen til eleven (Nilsen, 2017). Den fysiske dimensjonen handler om plassering av elevene, hvordan dette organiseres og elevenes opplevelse knyttet opp mot plasseringen. Den sosiale dimensjonen av inkludering handler om samspillet mellom elevene, som har ulik bakgrunn og forutsetninger, for tilgang til å oppleve tilhørighet og anerkjennelse. Den faglige og kulturelle dimensjonen retter seg mot tilgang på deltakelse i faglige aktiviteter. Den legger stor vekt på samarbeid for å oppnå mestring og inkludering gjennom arbeid med felles faglig innhold, arbeidsmåter og oppgaver i klassen (Nilsen, 2017, s.28). Dette aspektet om helhetlig forståelse for inkludering er også nært knyttet opp mot forståelsen rundt begrepet tidlig innsats både ut fra den nevrobiologiske og økologiske konteksten. Den nevrobiologiske konteksten viser til at det er en fordel å intervensjonere i småbarnsalder på grunn av hjernens plastisitet (Vik & Hausstätter, 2014). Den økologiske konteksten har fundament i at intervensjonene for barns utvikling foregår i en sammenheng hvorav godt samarbeid mellom skolen og andre aktører, som barnehagen, er en nødvendighet.

8.3 Inkludering og tidlig innsats – en idealisert virkelighet?

Tidlig innsats er et omdiskutert begrep i den pedagogiske diskusjonen i norsk skole. Det finnes ingen bestemt kunnskapsbase som danner grunnlaget for implementering av tidlig innsats som åpner opp for ulike tolkninger av begrepet. Tidlig innsats har grunnlag i to tradisjonskontekster, danningstradisjon og læringstradisjon. Danningstradisjonen vektlegger relasjoner og tilrettelegging for at eleven skal oppnå sitt iboende potensiale, mens læringstradisjonen har et sterkt faglig fokus (Moen, 2021, s.97). Begrepet utdypes på et skolepolitisk nivå gjennom ulike styringsdokumenter i en kombinert tradisjonskontekst som åpner for ulike forståelser blant lærere, ledelsen og andre. Denne kombinasjonen av tolkning ut fra de ulike pedagogiske tradisjonene vil trolig føre til ulike forståelser av tidlig innsats blant ulike skoler og lærere. Dette kan også ha innvirkning på hvordan tidlig innsats implementeres i de ulike skolene basert på om hovedfokuset ligger på det sosiale eller det faglige.

Hvis elever med nedsatt hørsel skal oppleve å være et medlem av fellesskapet må mer enn vanlig innsats gjøres av lærere, og andre fagpersoner, for å legge til rette for undervisningen. Dette kan handle om lærerens ansvar for å gi medelevene kunnskap om hørsel og hørselstap, tilrettelegging for deltakelse i felles aktiviteter og samarbeidsoppgaver, og lære alle elevene om samtalestrategier. Funn i studien indikerer at lærerne oppfatter tilretteleggingen for elevene med nedsatt hørsel som en kamp (s.33). En kamp om å få teknisk og fysisk tilrettelegging. En kamp om å få veiledning og støtte fra skoleledelsen og eksterne aktører. En kamp for å møte behovet for faglig

tilrettelegging til den enkelte eleven med nedsatt hørsel. Læreryrket handler om felles ansvar og gjensidig læring. Det handler om å implementere et system og en kultur i skolen hvor alle elever, uansett bakgrunn og grad av hørsel, blir anerkjent som et fullverdig medlem av fellesskapet (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). Det er skolen som skal møte elevens behov, ikke eleven som konstant skal strebe etter å være lik som de andre hørende rundt seg. Dette ønsket om å være som de andre kan resultere i negative innvirkninger for eleven med nedsatt hørsel med tanke på deres livskvalitet. Utmattelse, skam, psykiske helseplager og manglende opplevelser av mestring kan være konsekvenser av manglende tilrettelegging og ekskludering fra fellesskapet.

I dette arbeidet vil synet på hva et fullverdig medlem av et fellesskap er stå i sentrum. Denne diskusjonen handler i stor grad om å møte alle elever med anerkjennelse og verdsettelse. Diskusjonen om anerkjennelse kan påvirkes av lærernes forståelse rundt begrepet ut fra tradisjonskonteksten. Danningstradisjonen vektlegger relasjoner og tilrettelegging for at eleven skal oppnå sitt iboende potensiale, mens læringstradisjonen har et sterkt faglig fokus (Moen, 2021, s.97). I lys av disse to tradisjonskontekstene kan tilretteleggingen påvirkes av om lærerens holdninger og forståelser av hva som er viktig for anerkjennelse. Disse forståelsene kan være preget av fokus på faglig læring, danning eller begge syn. Anerkjennelse er mer enn bare verbal ros og handler om bevisste handlinger som følger. Anerkjennelse skjer gjennom aktiv bekreftelse av de positive egenskapene til individer eller grupper gjennom å erkjenne de i det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s.90). I sammenhengen med elever med nedsatt hørsel handler dette også om felles verdsetting av tegnspråk som en ressurs og forståelsen rundt at tiltak for eleven med nedsatt hørsel også gagnar fellesskapet. Anerkjennelse av at tegnspråk er et fullverdig språk er en sentral del av diskusjonen rundt tilretteleggingen for den sosiale og faglige utviklingen til eleven med nedsatt hørsel. Tegnspråk er anerkjent som, på lik linje med alle verdens språk, et fullverdig språk (Löfkvist et al., 2019, s.453). Lærerens arbeid for verdsettingen og anerkjennelsen av tegnspråk, som ressurs i opplæringen, er dermed sentralt for å kunne gi elevene med nedsatt hørsel tilgang til deltakelse og mestring i klassens fellesskap. Arbeid i mindre grupper, støyreduisering og et mikrofonssystem i undervisningen er tiltak som er avgjørende for den faglige og sosiale inkluderingen til elever med hørselsnedsettelse, men tjener også fellesskapet. En inkluderende praksis i skolen gagnar fellesskapet i utviklingen av deres anerkjennelse for alle elever i elevmangfoldet.

For å oppnå inkludering av alle elever forutsetter det et møte med strukturelle utfordringer. Den norske enhetsskolen, med stadig økende elevmangfold, har som overordnet mål å bidra til å jevne ut sosiale skiller og utvikle et større sosialt fellesskap (Lund, 2017, s.29). Dette stadig økende elevmangfoldet blir beskrevet som en ressurs ettersom at ulikheter i kultur, språk og bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse, og bidra til anerkjennelse av ulikhet (Lund, 2017, s.35). På den andre siden kan mangfold bli ansett som en utfordring hvor skolene skal kompensere for elevenes «mangler», gjennom assimilerende praksiser, fremfor å fremme og anerkjenne ulikheter blant elevene i klassefellesskapet. For at elevmangfoldet skal være en ressurs for fellesskapet er tid og ressurser sentralt. Lærere må få tid til samarbeid med kollegaer og tid til tilrettelegging for elevene. En stabilitet i plasseringen av eleven med nedsatt hørsel er også en viktig faktor for om eleven opplever medlemskap i fellesskapet. Den pragmatiske utfordringen når det gjelder opplevelsen av tilhørighet og støtte fra et fellesskap rundt eleven handler om et støttende hjem, tilgang til, og anerkjennelse av, tegnspråk og forståelse for den positive verdien kunnskap om døvekulturen har for alle elever.

8.4 Avsluttende kommentarer og veien videre

Jeg har gjennom denne studien undersøkt erfaringen til tre lærere med tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel ut fra problemstillingen ««Hvilke opplevelser har lærere med tidlig innsats i tilretteleggingen for elever med nedsatt hørsel?» Mange av studiens funn bekrefter funn fra tidligere studier.

Funnene i studien indikerer at kunnskapsutvikling er viktig når det gjelder tidlig innsats og tilrettelegging for elever med hørselsnedsettelse i overgangen fra barnehage til skole. Samarbeid mellom lærere og ulike aktører, som skoleledelse, kolleger, eksterne rådgivere, foreldre og barnehage, er sentralt for å tilrettelegge opplæringen og sikre elevenes faglige og sosiale utvikling. Fysisk og teknisk tilrettelegging spiller en sentral rolle i inkluderende opplæring for elever med hørselsnedsettelse. Lærerne understreker viktigheten av å håndtere støy og bruke tekniske hjelpemidler som mikrofoner, induksjonsslynger og høyttalere. Utfordringer knyttet til tilrettelegging inkluderer dårlig lydisolering og negative reaksjoner fra elever angående bruk av tekniske hjelpemidler. Holdningsarbeid og opplæring av både elever og lærere i bruk av tekniske hjelpemidler er også viktig. Tidlig innsats med tanke på når tiltakene implementeres, er avgjørende. Noen lærere hadde allerede fysisk og teknisk tilrettelegging på plass før elevene begynte på skolen, noe som muliggjorde tidlig tilpasning av faglig og sosial tilrettelegging. Lærerne deler også erfaringer knyttet til tiltak for sosial inkludering i skolen ved å skape et fellesskap og følelsen av tilhørighet i klassen. Tidlig innsats og anerkjennelse av mangfoldet i klassen kan bidra til trivsel, motivasjon og læring. Skolen har ansvar for å legge til rette for inkludering og mangfold ved å adressere holdninger, verdier og implementere konkrete tiltak som visualisering, konkretisering og begrepsbevissthet. Tegnspråk spiller en viktig rolle i deltakelse og kommunikasjon, og lærernes innsats for å verdsette og anerkjenne tegnspråk som en ressurs i opplæringen er avgjørende.

Studiens metodiske grunnlag bestod av et intervju med tre lærere. Det kunne derfor vært relevant å gjennomført en mer omfattende undersøkelse av tematikken til studien for å danne et bedre grunnlag for vurdering av behovet for endringer på det pedagogiske fagfeltet. Med lengre tid og flere ressurser hadde en undersøkelse av elevene med nedsatt hørsel sine opplevelser med tidlig innsats for tilrettelegging gitt et bredere grunnlag ettersom at denne studien fokuserte på lærerens perspektiver på temaet. Med tanke på aspektet om samarbeid for å oppnå en tilrettelegging for elevene med nedsatt hørsel kunne en større undersøkelse om hvordan de jobber i Statped for tidlig innsats for elever med nedsatt hørsel, med tanke på diskusjonen rundt omorganiseringen og det følgende behovet for kompetanseutvikling på skolene, vært et interessant felt å studere videre. Innenfor problemstillingen av studien er det flere områder og perspektiver som kan undersøkes videre.

Referanser

- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). *Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229.
<https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Brinker, R. P. (1992). *The Handbook of Early Childhood Intervention* | S.J. Meisels & J.P. Shonkoff. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1177/027112149201200311>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Conrad, D., & Blackman, S. (2018). Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. In *Responding to Learner Diversity and Learning Difficulties*. Information Age Publishing, Incorporated.
- Deci, E. M. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: En bok om hørselhemming*. Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?*. Kommuneforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode : menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen: En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel.pdf>
- Hjulstad, J., & NTNU samfunnsforskning Mangfold og inkludering. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. NTNU Samfunnsforskning, Avdeling for mangfold og inkludering.
- Honneth, A. & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., Wendelborg, C., & NTNU samfunnsforskning Mangfold og inkludering. (2014). *En av flokken?: inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger* (Vol. 2014)). NTNU samfunnsforskning, Statped.
- Kermit, P. & NTNU samfunnsforskning. Mangfold og inkludering. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole : kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Kermit, P. (2019). *Passing for recognition - deaf children's moral struggles languaging in inclusive education settings*. *Deafness & Education International*, 21(2-3), 116–132. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783>
- Lekang, T., & Moen, T. (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Lund, A. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Löfkvist, U., Haukedal, C. & Wie, O., (2019). Hørselstap hos barn. |R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.451-477). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

- Moen, T. (Red.). (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NSD. (u.å.). Fyll ut meldeskjema for personopplysninger.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-forpersonopplysninger/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§13-5>
- Skaalvik E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Statped. (2020, 10.juni). Nedsatt hørsel og inkludering.
<https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>
- St.meld nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.
- Stinson, M. S. & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163–175. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.163>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Tøssebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). Nedsatt hørsel. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/nedsatt-horsel/>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 130–161). Gyldendal Akademisk
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. *Spesialpedagogikk* (6). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- **Introduksjon til tematikken i skolen**
 - Kan du beskrive hvordan du og skolen har arbeidet med å legge til rette opplæringen?
 - Hva lykkes du og skolen med?
 - Hvilke tiltak startet dere med?
 - Kan du beskrive hvorfor disse ble prioritert?
 - Var det noen tema dere la til siden?
- **Forståelse for begrepet tidlig innsats**
 - Hva er din forståelse av begrepet tidlig innsats?
 - Hva mener du er viktig for den tidlige innsatsen?
 - Hvordan påvirker samarbeidet mellom instansene ditt arbeid?
 - Hvem inkluderes i arbeidet med tidlig innsats? Foreldres rolle?
- **Opplevelser med elever med hørselshemming**
 - Alvorlig, moderat eller lett hørselstap?
 - Visste foreldre om hørselstapet fra start eller ble de klar over det underveis?
 - Kan du fortelle om situasjoner hvor elevenes hørselstap kom tydelig frem?
- **Fysisk tilrettelegging**
 - ➔ Hvordan er din opplevelse med den fysiske tilretteleggingen i klasserommet/i barnehagen?
Lyd og lys, ekko, bakgrunnsstøy, generell utforming
 - Hvilke tiltak er gjort for å sikre fysisk tilrettelegging for elever med hørselshemming?
 - Hvor tidlig blir disse tiltakene iverksatt?
 - Hva er din opplevelse av virkning av disse tiltakene?
- **Teknisk tilrettelegging**
 - Høytaler, teleslynge, samtaleforsterker*
 - ➔ Hvordan er din opplevelse med den tekniske tilretteleggingen i klasserommet?
 - Hvilke tiltak er gjort for å sikre teknisk tilrettelegging for elever med hørselshemming? Hvordan foregår den tekniske tilretteleggingen?
 - Hvor tidlig blir disse tiltakene iverksatt?
 - Hva er din opplevelse av virkning av disse tiltakene?
- **Faglig tilrettelegging**
 - ➔ Hvordan er din opplevelse med den faglige tilretteleggingen?
 - Hvilke tiltak er gjort for å sikre faglig tilrettelegging for elever med hørselshemming?
 - Hvor tidlig blir disse tiltakene iverksatt?
 - Hva er din opplevelse av virkning av disse tiltakene?
 - ➔ Hvilke opplevelser har du med valg av språk og opplæring for barnet?
 - Har barnet og dens foresatte valgt opplæring med tegnspråk §2.6, eller ikke?
 - Hvis valgt §2.6: Hvilken støtte har skolen hatt tilgang på fra eksterne aktører? For eksempel Statped? Logoped? Annet?

- Hvilke tiltak er tilgjengelig ved oppstart for kontaktlærer, alle ansatte, medelever og foresatte? Hvilke støttefunksjoner er tilgjengelig i dag? Savnes det noe mer ekstern støtte?
- **Sosial tilrettelegging**
 - ➔ Hvordan er din opplevelse med den sosiale tilretteleggingen for elevene med hørselshemming?
 - Hvilke tiltak?
 - Holdningsarbeid?
 - Opplevelse av virkning?
 - Hvor tidlig?
 - ➔ Hvilke vurderinger ligger bak de ulike tilretteleggingene?
- **Samarbeid med andre lærere/fagpersoner**
 - ➔ Hvordan samarbeider du med andre lærere og/eller fagpersoner?
 - Hvem samarbeider du med?
 - Hvordan har dere fordelt ansvar og arbeidsoppgaver?
 - Hvorfor er fordelingen som den er?
- **Samarbeid med barnehage/skole**
 - ➔ Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom instansene i overgangen mellom skole og barnehage?
 - Hvordan er informasjonsoverføringen? Lett å få tilgang til informasjon om eleven?
 - Hvem samarbeider du med i denne overgangen?
 - Hvordan har dere fordelt ansvar og arbeidsoppgaver?
 - Hvorfor er fordelingen som den er?
 - Hvordan utnytter de hverandres kompetanse?
 - Kan du beskrive kvaliteten på samarbeidet?
- **Forståelse for inkluderingsbegrepet**
 - Hva er din forståelse av inkluderingsbegrepet? Hvordan mener du dette kommer til syne i skolen? I klasserommet? Eksempler?
 - Kan man forstå inkludering på ulike måter? Hvordan påvirker dette din inkluderingspraksis?
 - Hva er viktig for deg for å få til inkludering?
 - Integrering/Segregering – Co-enrollment
- **Kompetanse**
 - Hvilken utdanning har du? Hva er din stilling?
 - Kan du fortelle meg litt om din yrkeserfaring generelt? Yrkeserfaring knyttet til elever med hørselshemming? Yrkeserfaring knyttet til overgangen mellom skole og barnehage?

Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Inkludering av hørselshemmede elever i begynneropplæringen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
584748

Vurderingstype
Automatisk

Dato
22.01.2023

Prosjekttittel

Inkludering av hørselshemmede elever i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Sigrid Slettebakk Berge

Student

Malene Jønsson

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Inkludering av elever med nedsatt hørsel i begynneropplæringen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke tiltak som blir gjort for å sikre inkludering av elever med hørselshemming, med fokus på tidlig intervensjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk som ferdigstilles i løpet av vårsemesteret 2023. Det overordnede temaet på masteroppgaven er *Inkludering av elever med hørselshemming* og formålet er å tiltak som blir gjort for å sikre inkludering av elever med hørselshemming, med fokus på tidlig intervensjon i sammenheng med overgangen mellom barnehagen og skolen. Problemstillingen som skal forsøkes besvart er «Hvilke tiltak blir gjort for å sikre inkludering av elever med hørselshemming i overgangen mellom barnehage og skole?» For å ytterligere utdype problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål: 1) «Hvilke tiltak blir gjort for å sikre inkludering av elever med hørselshemming?» og 2) «Hvor tidlig blir disse tiltakene utført med tanke på tidlig intervensjon i overgangen mellom barnehage og skole?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Norges Tekniske Naturvitenskaplige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du har erfaring med å undervise/samhandle med døve og hørselshemmede barn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om tiltak for inkludering av hørselshemmede elever/barn og tidlig intervensjon. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, kan du når som helst se intervjuguide ved å ta kontakt.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene du gir til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som velger å delta vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det vil kun være jeg (Malene, masterstudent) og min veileder ved NTNU som har tilgang til opplysningene. For å ivareta ditt personvern vil jeg lagre navn og kontaktopplysninger separat fra opptaket fra intervjuet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.2023. Da blir alle personopplysninger og opptak slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU ved min veileder: Sigrid Slettebakk Berge (sigrid.s.berge@ntnu.no)
- Masterstudent ved NTNU: Malene Jønsson (malenj@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen (Thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Malene Jønsson
(Masterstudent)

Sigrid Slettebakk Berge
(Masterveileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering av hørselshemmede elever i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet gjennom å stille til intervju. Jeg har fått informasjon om studiens formål og jeg kan trekke meg når som helst i prosessen. Jeg vet at mine opplysninger vil bli behandlet anonymt. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Jeg ønsker å få tilsendt eksemplar av den ferdige masteroppgaven (sett kryss)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

