

Mona Klausen

Audiopedagogisk oppfølging av elever med nedsatt hørsel

En kvalitativ studie av elevers opplevelser av den audiopedagogiske oppfølgingen i Kristiansand kommune

Masteroppgave i audiopedagogikk

Veileder: Per Frostad

Medveileder: Anne-Lise Sæteren

Juni 2023

Mona Klausen

Audiopedagogisk oppfølging av elever med nedsatt hørsel

En kvalitativ studie av elevers opplevelser av den audiopedagogiske oppfølgingen i Kristiansand kommune

Masteroppgave i audiopedagogikk
Veileder: Per Frostad
Medveileder: Anne-Lise Sæteren
Juni 2023

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette masterprosjektet undersøker audiopedagogisk oppfølging av elever med nedsatt hørsel i Kristiansand kommune. Formålet er å belyse elevenes opplevelser knyttet til oppfølgingen. Prosjektets problemstilling har vært: «Hvilke opplevelser har elever med nedsatt hørsel av den audiopedagogiske oppfølgingen etter Kristiansandsmodellen?»

Kristiansand kommune har en egen Hørselsavdeling med audiopedagoger og spesialpedagoger med kompetanse innen hørsel, som underviser elever med nedsatt hørsel på sine hjemmeskoler. I tillegg arrangerer avdelingen elevsamlinger og tegnspråkkurs, samt tilbyr veiledning på tilrettelegging til de ulike skolene i kommunen. Denne organiseringen av den audiopedagogiske oppfølgingen har i dette prosjektet fått betegnelsen «Kristiansandsmodellen».

Masterprosjektet har anvendt en kvalitativ tilnærming og samlet data gjennom intervjuer. Seks informanter bidro gjennom strategisk rekruttering, og resultatene er delt inn i fire tema: 1. Opplevelser rundt organiseringen av den audiopedagogiske oppfølgingen. 2. Opplevelser knyttet til spesialundervisning med audiopedagog. 3. Opplevelser rundt tilrettelegging. 4. Opplevelser knyttet til Hørselssamlingene.

Funnene i prosjektet presenteres og drøftes opp mot aktuell litteratur og forskning innen temaene spesialundervisning og elever med nedsatt hørsel. Tidligere forskning fremmer en rekke negative konklusjoner i forhold til både spesialundervisning og når det gjelder inkludering og tilrettelegging rundt elever med nedsatt hørsel. Det er ikke samsvar mellom funn i dette prosjektet og sentrale konklusjoner i for eksempel Meld St 6 (2019) og Nordahl-rapporten (2018), når det gjelder stigmatisering og manglende tilhørighet ved segregert undervisning.

Funn i dette prosjektet bekrefter kompleksiteten i inkluderingsbegrepet, og de spenninger som kan oppstå når de ulike dimensjonene og pedagogiske utfordringene forsøkes oppfylt. Prosjektet peker på faktorer ved Kristiansandsmodellen som er med på å fremme god inkludering. Rammene til prosjektet har ikke gjort det mulig å gjøre en grundig kartlegging av informantenes læringsmiljø, dermed mangler prosjektet en del av konteksten til informantenes erfaringer. Dette hadde det vært spennende å forske mer på.

Abstract

This master's thesis examines the audio-educational follow-up on students with hearing impairments in Kristiansand municipality. The purpose is to discover the students' experiences with the follow-up. The problem of the project has been: "What experiences do students with hearing impairments have with the audio-educational follow-up by the "Kristiansandsmodell"?"

Kristiansand municipality has its own department of hearing with educational audiologists and special needs teachers with knowledge within hearing, who teach students with hearing impairments at their home schools. In addition, the department arranges student gatherings and sign language courses, as well as offering guidance in facilitation for the different schools in the municipality. This organisation of the audio-educational follow-up has in this project been given the name "Kristiansandsmodell".

The master's thesis has applied a qualitative approach and collected data through interviews. Six informants contributed through strategic recruitment, and the results are divided into four categories: 1. Experiences surrounding the organisation of the audio-educational follow-up. 2. Experiences connected to special needs education with an educational audiologist. 3. Experiences surrounding facilitation. 4. Experiences connected to the gatherings of hearing impaired students.

The findings of the project are presented and discussed against relevant literature and research within the themes of special needs education and students with hearing impairments. Previous research promotes a number of negative conclusions in connection to both special needs education and when it comes to inclusion and facilitation of students with hearing impairments. There is no connection between findings in this thesis and central conclusions in for example Meld St 6 (2019) and the Nordahl report (2018), in context of stigmatisation and missing affiliation by segregated learning.

Findings in this thesis confirm the complexity of the term inclusion, and the tensions that may arise when the different dimensions and pedagogical challenges are attempted fulfilled. The project points at factors of «Kristiansandsmodell» that are part of promoting good inclusion. The framework of the project has not made it possible to do a thorough mapping of the informants' learning environments, therefore the project is missing a piece of the context of the informants' experiences. This would have been interesting to research further.

Forord

4 år med deltidsstudier er over. Jeg kjenner på en stor takknemlighet, og en uendelig glede over å ha kommet i mål!

Først må jeg takke de fantastiske informantene i dette prosjektet. Det var så spennende og lærerikt å snakke med dere. Takk for tilliten dere viste meg! Og så ønsker jeg å rette en takk til alle elevene mine, nåværende og tidligere, som er en kontinuerlig kilde til inspirasjon og motivasjon i verdens beste jobb!

Tusen takk til fine kollegaer i Hørselsavdelingen, som alltid er positive og støttende! Og takk til ledelsen ved Kongsgård skolesenter som har lagt til rette for gjennomføring av dette masterstudiet.

En takk må også sendes til mine to veiledere på NTNU, Anne-Lise Sæteren og Per Frostad. Det har vært betryggende å støtte seg på god faglig tyngde, takk for nyttige tilbakemeldinger!

Til slutt en stor takk til en veldig tålmodig familie, som har vist både omsorg og forståelse i denne tiden.

Kristiansand, juni 2023

Mona Klausen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og metode	1
1.2	Prosjektets formål og problemstilling	2
1.3	Begrepsavklaringer knyttet til problemstilling.....	2
1.3.1	Elever med nedsatt hørsel	2
1.3.2	Audiopedagogisk oppfølging	2
1.3.3	Kristiansandmodellen.....	2
1.4	Oppgavens oppbygging	3
2	Teoretisk forankring	4
2.1	Nedsatt hørsel	4
2.1.1	Valg av språk	6
2.1.2	Hørselstekniske hjelpemidler	6
2.1.3	Konsekvenser av nedsatt hørsel.....	7
2.2	Inkluderende læringsmiljø og tilrettelegging	9
2.2.1	Fysisk og teknisk tilrettelegging	9
2.2.2	Organisatorisk tilrettelegging	10
2.2.3	Pedagogisk tilrettelegging	10
2.2.4	Inkluderende læringsmiljø.....	10
2.3	Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	11
2.4	Elev-lærer-relasjonen	12
2.5	Stigmatisering	12
2.6	Salutogense og self-efficacy	13
2.7	Kristiansandsmodellen	14
2.7.1	Hørselsklassene på Solholmen skole	14
2.7.2	Hørselsavdelingen i Kristiansand kommune	16
2.7.3	Kristiansandsmodellen kort oppsumert.....	17
3	Design og metode	18
3.1	Ontologi, epistemologi og metodologi	18
3.2	Intervju	19
3.2.1	Forberedelser	19
3.2.2	Prøveintervju	21
3.2.3	Utvalg.....	21
3.2.4	Presentasjon av informantene.....	22
3.2.5	Gjennomføring av intervjuene.....	23
3.2.6	Transkripsjon.....	24

3.3	Analyse av datamaterialet	25
3.4	Forskers rolle og forforståelse	25
3.5	Kvaliteten i prosjektet.....	26
3.6	Etiske vurderinger	28
4	Resultater og drøfting.....	30
4.1	Opplevelser rundt organiseringen av den audiopedagogiske oppfølgingen.....	30
4.1.1	Presentasjon av data	30
4.1.2	Drøfting	32
4.2	Opplevelser knyttet til spesialundervisning med audiopedagog.....	35
4.2.1	Presentasjon av data	35
4.2.2	Drøfting	37
4.3	Opplevelser rundt tilrettelegging	40
4.3.1	Presentasjon av data	41
4.3.2	Drøfting	42
4.4	Opplevelser knyttet til Hørselssamlingene	43
4.4.1	Presentasjon av data	43
4.4.2	Drøfting	44
5	Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	46
	Referanser.....	48
	Vedlegg 1: Infoskriv	51
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	54
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	56

1 Innledning

«Man lærer så lenge man har elever» (ukjent opprinnelse).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og metode

I 2017 ble Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening» publisert. Den beskrev et uforsvarlig dårlig tilbud til elever som har vedtak på spesialundervisning (Lindboe, 2017). Året etter kom «Inkluderende fellesskap for barn og unge, ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging» (Nordahl et al., 2018), også kalt Nordahl-rapporten. Hovedkonklusjonene i Nordahl-rapporten var at det spesialpedagogiske systemet fungerte dårlig og at organiseringen av spesialundervisningen førte til ekskludering fra elevfellesskapet (Nordahl et al., 2018, p. 7). Ekspertgruppen var tydelig på at læringsutbyttet til denne elevgruppen ikke var tilfredsstillende, og at det harmonerte dårlig med den omfattende ressursbruken.

Barneombudets fagrapport (2017) og Nordahl-rapporten (2018) ble sentrale i kunnskapsgrunnlaget til Meld. St. 6. «Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (2019), og sammen forsterket disse dokumentene i stor grad en utvikling om hvordan skoleledere og rådgivere i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) i Kristiansand tenkte rundt spesialundervisning, og da spesielt spesialundervisning som ble gitt utenfor det ordinære klasserommet.

I Kristiansand finner vi en unik måte å organisere oppfølging av elever med nedsatt hørsel. Kommunen har en egen Hørselsavdeling med audiopedagoger og spesialpedagoger, som følger opp elever med nedsatt hørsel med ukentlig spesialundervisning på elevene sine hjemmeskoler. Med Meld. St. 6 opplevde kollegiet i Hørselsavdelingen en større endring i samarbeidet med rådgiverne i PPT og rektorene ute på skolene. Holdningene til segregert spesialundervisning generelt, hadde lenge vært forbundet med mål om reduksjon. Men den audiopedagogiske oppfølgingen, som i stor grad foregår utenfor klasserommet, hadde inntil da blitt møtt med forståelse for valg av arbeidsmåter og organisering, og vært skjermet for endringer. Den nye motstanden fra PPT og rektorene var overraskende, da avdelingen ikke kjente seg igjen i beskrivelsene og konklusjonene til Barneombudet (2017) og Nordahl (2018), som ble løftet frem i Meld st.6. (2019).

Når det gjelder forskning på elever med nedsatt hørsel de siste årene, fikk «En av flokken» mye oppmerksomhet da den kom ut i 2014 (Kermit et al.). Rapportens hovedbudskap beskriver manglende inkludering, stigmatisering og ensomhet blant unge med nedsatt hørsel (Kermit et al., 2014, pp. 125-126). Fire år senere kom «Hørselshemmedes barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole» (Kermit, 2018), som er en samling av nyere nordisk forskning. I denne kunnskapsoversikten konkluderes det blant annet med at barn og unge med nedsatt hørsel som gruppe, gjør det faglig dårligere på skolen, de strever mer sosialt og de blir ikke spurt om hvordan de ønsker å ha det på skolen (Kermit, 2018, p. 53). Jeg vil også nevne et prosjekt som heter «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede» (Mjøen et al., 2021). Funn i dette prosjektet samsvarer ikke med de to første jeg har nevnt, med tanke på elevenes opplevelse av trivsel, mobbing og

relasjon til lærere (Mjøen et al., 2021, pp. 24-25). Men funn knyttet til tilrettelegging og inkludering i forhold til nedsatt hørsel, samstemte mer med de nedslående konklusjonene fra «En av flokken» (Kermit et al., 2014) og kunnskapsoversikten fra 2018 (Kermit).

Det er sterkt å lese barn og unges uttalelser i de ulike rapportene jeg har nevnt i de innledende avsnittene. Det er mange ulike aspekter som av ulike årsaker både berører og provoserer, eller vekker nysgjerrighet, og man gjør seg refleksjoner rundt egen praksis. Har elevene som Hørselsavdelingen følger opp lignende opplevelser?

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015)

1.2 Prosjektets formål og problemstilling

Dette masterprosjektet søker å belyse elevers opplevelse av den audiopedagogiske oppfølgingen i Kristiansand. Jeg har jobbet i Hørselsavdelingen i 19 år, og brenner for god tilrettelegging og oppfølging av denne elevgruppa. Det er ikke tidligere blitt gjennomført lignende prosjekt, som betyr at kanskje den viktigste stemmen mangler. Problemstillingen lyder som følger:

«Hvilke opplevelser har elever med nedsatt hørsel av den audiopedagogiske oppfølgingen etter Kristiansandsmodellen?»

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med seks informanter. Data fra intervjuene vil bli drøftet opp mot momenter og konklusjoner fra Meld St 6 (2019), og dens kunnskapsgrunnlag, samt aktuell forskning og teori knyttet til elever med nedsatt hørsel.

1.3 Begrepsavklaringer knyttet til problemstilling

1.3.1 Elever med nedsatt hørsel

Interesseorganisasjonen for personer med hørseltap kaller seg for Hørselshemmedes Landsforbund, HLF. «Hørselshemming og hørselshemmet» er begreper som er svært mye brukt, både i faglitteratur og i muntlig tale. Tilbakemeldinger jeg har fått fra en rekke elever forteller meg at de ikke ønsker at jeg bruker disse, da det settes søkelys på det å være «hemmet». Denne negative assosiasjonen ønsker de å ta avstand fra. Elevene identifiserer seg ikke som funksjonshemmede, selv om de fleste aksepterer at de har en funksjonsnedsettelse. Jeg bruker konsekvent elever med nedsatt hørsel i hverdagen min og vil også gjøre det i størst mulig grad i denne oppgaven.

1.3.2 Audiopedagogisk oppfølging

I denne oppgaven vil jeg gjøre rede for hvordan audiopedagogene som er ansatt i Hørselsavdelingen i Kristiansand jobber. Jeg vil dermed avgrense audiopedagogisk oppfølging i denne oppgaven til å bety de tjenester som Hørselsavdelingen tilbyr. Dette blir grundig beskrevet i kapittelet 2.7.2, der kommer jeg inn på at de først og fremst underviser. I tillegg beskrives andre tjenester audiopedagogene utfører, som for eksempel veiledning til skoler, tegnspråkkurs og elevsamlinger.

1.3.3 Kristiansandsmodellen

Kristiansandsmodellen betyr i denne sammenheng måten å organisere den audiopedagogiske oppfølgingen av elever med nedsatt hørsel, som anvendes i Kristiansand. Denne organiseringen driftes av Kristiansand kommune, og må regnes som

unik i Norge. Det er jeg som har tatt meg friheten til å betegne organiseringen Kristiansandsmodellen, basert på opprinnelsessted og innhold. I kapittel 2.7 kommer en grundig beskrivelse av modellen, først med et historisk tilbakeblikk som setter organiseringen inn i en historisk kontekst, og så med et nåtidsbilde av dagens organisering, som er grunnlaget for dette forskningsprosjektets problemstilling.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1 gjør jeg rede for oppgavens tema, formål og problemstilling, i tillegg til begrepsavklaringer i forhold til problemstillingen.

Kapittel 2 gir en oversikt over oppgavens teoretiske forankring. Kapitlet begynner med en grunnleggende innføring i hva nedsatt hørsel og hørselstekniske hjelpemidler er. Deretter beskrives ulike utfordringer elever med nedsatt hørsel kan erfare. Ettersom denne masteroppgaven handler om elever, blir skolen en viktig arena. Videre i kapittel 2 handler det derfor om inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging, tilpasset opplæring, spesialundervisning og elev-lærer-relasjonen. I tillegg beskrives viktige begrep som stigmatisering, salutogenese og self-efficacy. Til slutt i kapitlet presenteres Kristiansandsmodellen.

I kapittel 3 beskrives forskningsprosessen grundig og metoden som er brukt i oppgaven. I tillegg redegjøres det for forskers rolle og forforståelse, hvordan kvaliteten i prosjektet er sikret, og hvilke etiske vurderinger som er gjort.

I kapittel 4 presenteres prosjektets funn ved hjelp av fire tema:

1. Opplevelser rundt organiseringen av den audiopedagogiske oppfølgingen
2. Opplevelser knyttet til spesialundervisning med audiopedagog
3. Opplevelser rundt tilrettelegging
4. Opplevelser knyttet til Hørselssamlingene

Funnene drøftes opp mot den teoretiske forankringen i kapittel 2.

Kapittel 5 oppsummerer oppgaven og kommer med noen avsluttende refleksjoner.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori og forskning som er relevant i forhold til problemstillingen min. Jeg har valgt å begynne å skrive om hva nedsatt hørsel er, hørselstekniske hjelpemidler og hvilke utfordringer nedsatt hørsel kan føre med seg. Dette beskrives på et helt grunnleggende nivå og er skrevet for lesere uten hørselsfaglig bakgrunn, for å gi en forståelse for behovet denne elevgruppa har for oppfølging. Problemstillingen min handler om elever, som da betyr at skolen som arena står sentralt. I dette prosjektet vil inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging, tilpasset opplæring og spesialundervisning være aspekter ved skolen som er knyttet til problemstillingen. I forbindelse med spesialundervisning kommer jeg inn på elev-lærer-relasjonen og begrepene stigmatisering, salutogenese og self-efficacy. Til slutt i denne delen av oppgaven beskrives «Kristiansandsmodellen» inngående, med både et historisk tilbakeblikk og et nåtidsbilde.

Stortinget har i løpet av arbeidet med dette masterprosjektet vedtatt en ny opplæringslov, hvor blant annet begrepet «spesialundervisning» skal erstattes med «individuell tilrettelagd opplæring» (Prop. 57 L (2022-2023), p. 191). Loven trer ikke i kraft før august 2024, derfor vil jeg i dette prosjektet bruke det opprinnelige begrepet.

2.1 Nedsatt hørsel

Hvert år fødes det mellom 50 og 100 barn med nedsatt hørsel. De fleste oppdages gjennom nyfødt-screeningen, som gjennomføres når barnet er noen få dager gammelt. Av ulike grunner er det noen som ikke gjennomfører screeningen, og det er også noen babyer som passerer eller ikke avdekkes (Elverland, 2015). Disse fanges gjerne ikke opp før 4-årskonrollen eller når de er begynt på skolen. I tillegg er det barn som utvikler nedsatt hørsel, ofte på grunn av mellomøreproblematikk, som kan skyldes gjentakende ørebetennelser (Stach, 2010, pp. 143-147). Totalt sett anslås det at 2-3 promille av elevene i grunnskolen har nedsatt hørsel (sml.no/snl.no).

Barn som får påvist nedsatt hørsel følges opp av hørselssentralene på sykehusene. Der måles hørselen ved hjelp av et audiometer, som produserer rene toner av ulike frekvenser som barna skal respondere på (Stach, 2010, pp. 236-237). Målet er å finne høretersklene for frekvensene fra 250 til 8000 hertz (Hz). Høreterskler er den svakeste lyd barnet kan oppfatte på de ulike frekvensene. Resultatene plottes inn i et audiogram, som er et diagram med en graf som da visualiserer høretersklene (Cole & Flexer, 2011, p. 99). Talespråklyder er ikke rene toner, men sammensatt av ulike frekvenser. Men ved å forenkle disse, kan man legge dem inn i audiogrammet. Hensikten med dette er å synliggjøre hvilke språklyder, som den enkelte elev vil ha utfordringer eller manglende mulighet til å oppfatte (Statped.no, 2020). Det regnes også ut et gjennomsnitt av høretersklene for frekvensene 500, 1000 og 2000 Hz, dette kalles pure-tone-average og forkortes til PTA (Stach, 2010, p. 276). Det er gjennomsnittlig hørselstap, PTA, som er grunnlaget for hvilken grad av nedsatt hørsel man oppgir at barnet har.

Inndeling i grad av nedsatt hørsel varierer noe mellom ulike kilder, og det er litt forskjellig for barn og voksne. Dette gjelder spesielt for hvor grensen for normal hørsel går, den er lavere hos barn. Barn trenger bedre hørsel enn voksne fordi de skal å utvikle

språk. Det er spesielt evnen til å skille mellom de ulike språklydene, som er avhengig av at hørselen er god (Cole & Flexer, 2011, p. 38).

Cole og Flexer opererer med følgende inndeling (Cole & Flexer, 2011, pp. 38-43).

<i>0: Normal hørsel</i>	<i>0-15 desibel (dB)</i>
<i>1: Meget lett nedsatt hørsel:</i>	<i>15-25 dB</i>
<i>2: Lett nedsatt hørsel:</i>	<i>25-40 dB</i>
<i>3: Moderat nedsatt hørsel:</i>	<i>40-55 dB</i>
<i>4: Betydelig nedsatt hørsel:</i>	<i>55-70 dB</i>
<i>5: Alvorlig nedsatt hørsel:</i>	<i>70-90 dB</i>
<i>6: Døvhhet</i>	<i>over 90 dB</i>

Denne inndelingen er først og fremst en indikasjon på graden av nedsatt hørsel. Ulike hørselstap vil påvirke mulighetene til god taleoppfattelse på ulike måter.

Det å ha nedsatt hørsel kan oppleves som et usynlig akustisk filter, som endrer, kamuflerer eller hindrer god lydoppfattelse både med kort og lang avstand til lyd-kilden (Cole & Flexer, 2011, p. 12).

Denne beskrivelsen gir et godt bilde på det å leve med et hørselstap. Det er viktig at grad av nedsatt hørsel ikke blir eneste beskrivelse av hørselsstatus, men at man ser nærmere på hva slags akustisk filter det enkelte barn har. Et lett hørselstap betyr at oppnådde høreterskler har et gjennomsnitt mellom 15 og 40 dB. Dette gir ikke nødvendigvis et godt bilde av hørselen. Et gjennomsnitt på 30 dB kan bety at de ulike frekvensene er rammet svært ulikt, noen kan være normale og andre kan være på rundt 60dB. Dette gjelder for eksempel barn med støyskader (Stach, 2010, pp. 160-163). Hørselstapet defineres da som lett nedsatt hørsel, basert på PTA. Men elever med et hørselstap på 60dB i frekvensområdet 2000-4000 Hz, vil kunne oppleve betydelige vansker med å diskriminere enkelte konsonanter som er avgjørende for riktig taleoppfattelse. Dette gjelder spesielt ustemte, høyfrekvente konsonanter som k, t, p og s. Nedsatte høreterskler i dette området kan også gi utfordringer i forhold til suprasegmentale trekk, som dreier seg om intonasjon, trykkforskjeller og toneforskjeller (Slethei et al., 2017, pp. 138-144).

Et hørselstap kan være medfødt eller oppstå etter hvert, da kalles det ervervet. Medfødte hørselstap kan skyldes arv eller skader og sykdom under svangerskapet. De ervervede hørselstapene kan oppstå plutselig som følge av for eksempel støyskader og sykdom, eller gradvis over tid som følge av for eksempel langvarig støypåvirkning (Cole & Flexer, 2011, pp. 61-62; Kunnskapbanken.net).

For elevene som følges opp i Kristiansand ser vi en jevn fordeling av medfødte og ervervede hørselstap. De medfødte skyldes ofte arvelige hørselstap eller at barna er født døve eller med tette ørekanaler, mens de ervervede hørselstapene ofte er knyttet til mellomøreproblematikk, som har utgangspunkt i ørebetennelser og andre infeksjoner. Etter krigen i Syria er det også kommet elever til Kristiansand med støyskader, som kan stamme fra blant annet bombeangrep.

Vi følger i dag opp elever med svært ulike hørselstap. Grad av nedsatt hørsel varierer fra meget lett nedsatt hørsel, til alvorlig nedsatt hørsel og døvhhet. Noen av elevene har

audiogram som viser forholdsvis like høreterskel i de ulike frekvensområdene, mens andre har store hørselstap i enkelte områder og moderat eller normale høreterskler i de andre frekvensområdene.

2.1.1 Valg av språk

Når barn blir født med betydelige og alvorlige hørselstap eller døvhet, er det aktuelt å drøfte språkvalg, det vil si talespråk og/eller tegnspråk. Tegnspråk er et visuelt språk, som kommuniserer ved hjelp av hender, mimikk, hode og overkropp (Pritchard & Zahl, 2010, p. 10). Brukerne er ikke avhengige av å måtte oppfatte eller produsere lyd for å forstå eller bli forstått. Tegnspråk er ikke internasjonalt, de fleste land har sine nasjonale tegnspråk (Bakken et al., 2017, p. 245). Norsk tegnspråk er et anerkjent og fullverdig språk, som brukes daglig av rundt 16 500 barn og voksne i Norge (Bakken et al., 2017, p. 244; Pritchard & Zahl, 2010, p. 10).

Tidligere var det ofte et valg mellom enten talespråk eller tegnspråk, men i dag tenkes det annerledes rundt dette (Pritchard & Zahl, 2010, p. 13). For de som velger tegnspråk som førstespråk, anbefales en tospråklig eller bimodal opplæring der det er mulig (Bakken et al., 2017, p. 250). Med bimodal menes to modaliteter, en visuell-gestuell og en auditiv-oral (Vonen, 2020, p. 38). Styrken i den bimodale opplæringen er at den gir barnet mulighet til å velge kommunikasjonsform etter situasjon eller sosial arena (Pritchard & Zahl, 2010, p. 12). Men dette språkvalget kan handle om mer enn pragmatiske valg i skolehverdagen. Som de fleste andre språk, er også tegnspråk forbundet med identitet og tilhørighet til et sosialt eller kulturelt samfunn (Jørgensen & Anjum, 2006, pp. 17-18). For døvesamfunnet eller døvemiljøet i Norge, har tegnspråket vært en sentral faktor for opprettholdelse av fellesskapet.

Opplæringslovens §2.6 (Opplæringslova, 1998) gir elever som har tegnspråk som førstespråk, rett til opplæring i og på tegnspråk. Rettigheten utvides også til å gjelde elever som har en sakkyndig vurdering som beskriver et behov for opplæring i og på tegnspråk.

I neste punkt beskrives hvordan ny teknologi gir mulighet for å lære talespråk, også for de som er født døde. Utviklingen av teknologien har vært en medvirkende årsak til en kraftig reduksjon i antall nye, unge tegnspråkbrukere (Vonen, 2020, p. 147). I Kristiansand har vi de 15 siste årene hatt svært få som har hatt vedtak på §2.6, og for tiden er det ingen elever med tegnspråk som førstespråk. Innholdet videre i denne oppgaven vil dermed være rettet mot elever med nedsatt hørsel, som har talespråk som førstespråk.

2.1.2 Hørselstekniske hjelpemidler

Ny hørselsteknologi bidrar til at graden av hørselstap ikke lenger er avgjørende for barnets funksjonelle nivå og språklige utvikling (Cole & Flexer, 2011, p. 2). Det som er sentralt er tidspunkt for diagnostisering, bruk av høreapparater og auditiv rehabilitering. Hjernens plastisitet og mulighet for å utvikle språk er best hos babyer og små barn mellom 0 og 4 år (Bakken et al., 2017, p. 247; Kuhl, 2014). Nyfødtscreeningen har dermed hatt stor betydning fordi den har bidratt til tidlig intervensjon, både med tanke på auditiv stimulering ved bruk av høreapparater og veiledning av foreldre i bruk av auditive strategier (Cole & Flexer, 2011, pp. 14-15). Det er grad og type hørselstap som avgjør hvilket hørselsteknisk hjelpemiddel barnet tildeles. Et høreapparat har i oppgave å fange opp lyd og tale, som det på ulike måter sender videre. For barn med nevrogene hørselstap, som betyr at det er skade i sneglehuset, tildeles digitale høreapparat som

sender forsterkede lydsignaler inn i øregangen. Digitale høreapparat kan stilles inn individuelt, slik at barnet kun får forsterkning på frekvenser det har nedsatt hørsel på (Statped.no, 2020). For barn med mekaniske tap, det vil si at det er skader eller utfordringer i mellomøret, tildeles benforankrede løsninger. Da vil høreapparatet omdanne lydsignalene til vibrasjoner, som når hjernens auditive sentre via skallebeinet (Stach, 2010, p. 612). For barn med alvorlige hørselstap og døvhet er det aktuelt med et cochlea-implantat. Det er Rikshospitalet i Oslo som vurderer om cochlea-implantat (CI) er aktuelt for barnet. 90-95% av alle barn med medfødt, alvorlig nedsatt hørsel får CI før de er blitt ett år (Ohna & Simonsen, 2019, p. 16). CI innebærer en operasjon hvor det legges inn en elektrode i sneglehuset, samt en mottaker, en prosessor og en magnet nedfelt i skallebeinet bak øret. Utenpå huden har eleven som oftest en ørehenger, som fanger opp lyden, og en sendespole som har kontakt med mottakeren under huden. Sendespolen henger fast oppe bak øret ved hjelp av magneten under huden. Lydsignalene som overføres til mottakeren under huden, blir i prosessoren omdannet til elektriske signaler. Disse sendes til elektroden i sneglehuset, som er koblet til hørselsnerven, som sender signalene videre til de auditive sentrene i hjernen (Stach, 2010, pp. 606-611). De elektriske signalene som når hjernen høres annerledes ut, og må tilvennes gjennom systematisk lyttetrening.

2.1.3 Konsekvenser av nedsatt hørsel

I følge Grønlie (Grønlie, 2005, p. 11) er nedsatt hørsel dramatisk og gir begrensede betingelser for deltakelse. I denne delen vil jeg komme inn på ulike utfordringer elever med nedsatt hørsel kan møte, først i forhold til språk og taleoppfattelse, deretter kommer jeg inn på utfordringer knyttet til blant annet samspill, fag og energibruk.

Hørselen er den viktigste sansen vi har for å utvikle språk (Bakken et al., 2017, p. 236), og hørselsteknologi kan i ulik grad kompensere for manglende tilgang på akustiske signaler. Høreapparater og cochlea-implantater kan sikre tilgang på lyd og taleoppfattelse, slik at det fonologiske minnet utvikles. Fonologi handler om å beskrive og forstå de ulike språklydenes funksjon i språket (Slethei et al., 2017, p. 12). Når et barn hører et ord, lagres en fonologisk representasjon av det i hjernen. Det er viktig å lagre riktige og gode fonologiske representasjoner, da dette får betydning for hvordan barnet vil artikulere ordet (Fox-Boyer, 2022, p. 18). Barn med både lett og moderat nedsatt hørsel vil ha godt utbytte av lytte- og artikulasjonstrening, som fokuserer på tydelig uttale og mange repetisjoner (Dodd, 2005, p. 255; Skaug, 1996, p. XIV).

En utfordring med høreapparater og CI er begrenset rekkevidde for oppfattelse av lyd og tale. Blir avstanden til lydkilden mer enn 1,5-2 meter oppfatter ikke teknologien lyden, og sender da heller ikke noe videre til de auditive sentrene i hjernen (Statped.no, 2022). Normalt-hørende barn overhører fra svært tidlig alder samtaler som pågår rundt dem, og på denne måten lagrer hjernen svært mange fonologiske representasjoner. Det kalles gjerne tilfeldig eller passiv læring (Bakken et al., 2017, p. 236; Cole & Flexer, 2011, p. 120). I tillegg til læring av ord og begrep, vil overhøring av andres samtaler gi viktig auditiv tilleggsinformasjon i form av tonefall og stemmeleie, forhandling og turtaking. Denne informasjonen er sentral i utvikling av sosiale ferdigheter og emosjonell forståelse (Laugen et al., 2017). Barn med nedsatt hørsel går glipp av store deler av den tilfeldige læringen, noe som får stor betydning i det sosiale samspillet både i barnehagen og på skolen.

Nedsatt hørsel oppleves ulikt og medfører ulike konsekvenser for den som rammes. Hittil har jeg beskrevet jeg utfordringer, som å oppfatte og utvikle tale, ved å kunne skille

ulike språklyder og diskriminere og lokalisere akustiske signaler (Slethei et al., 2017, pp. 130-140). Jeg kom også inn på sårbarhet i forhold til utvikling av sosiale ferdigheter. Videre i denne delen vil jeg beskrive flere mulige konsekvenser av nedsatt hørsel, som for eksempel utfordringer knyttet til deltakelse, utvikling og opprettholdelse av sosiale relasjoner, lære fremmedspråk og utmattelse. Dette starter allerede i barnehagen.

Læring og utvikling skjer i fellesskap med jevnaldrende. De fleste barn med nedsatt hørsel går i barnehage, og møter der det første fellesskapet som får stor betydning for utvikling av kommunikasjonsferdigheter og sosial kompetanse (Hillesøy, 2016). Dette barnefellesskapet danner grunnlag for språklige erfaringer, som senere har betydning for grad av måloppnåelse i skolen og videre deltakelse i samfunnet (Ohna & Simonsen, 2019, p. 54). For å oppnå normal språkutvikling må barn være aktive i samspillet med andre barn (Tetzchner et al., 1993, p. 93). Når det er mye støy, blir lytteforholdene krevende for barn med nedsatt hørsel. Da minsker barnas muligheter til å være deltakende i lek og andre felles aktiviteter (Hillesøy, 2016). Det er gjort observasjoner hvor barn med nedsatt hørsel hadde mindre tilgang til kommunikasjon barn imellom. Det tok ofte lang tid å koble seg på samtaler med andre barn, slik at innen barnet med nedsatt hørsel hadde skjønnet hva det ble snakket om, så hadde de andre barna begynt å snakke om noe annet (Ohna & Simonsen, 2019, pp. 56-57). Når det er vanskelig å delta i lek og samspill med jevnaldrende, kan barnet gå glipp av viktige erfaringer knyttet til forhandlinger, flertydelighet og foranderlighet (Ohna & Simonsen, 2019, p. 30). Nedsatt hørsel og manglende bruk av høreapparat kan gi svakere sosiale ferdigheter, da gjerne også hos barn med såkalte lette hørselstap (Laugen et al., 2017).

Når barnet med nedsatt hørsel stadig opplever lavere språklige utbytte i barnefellesskapet, kan det være med å forklare hvorfor elever i skolen med nedsatt hørsel som gruppe, oppnår dårligere faglige resultater enn normalt-hørende elever (Hendar, 2012). Det er spesielt i forhold til utvikling av begrepsforståelse og vokabular, at barn med nedsatt hørsel er sårbare (Ohna & Simonsen, 2019, pp. 47-49).

Engelsk er et fag mange elever med nedsatt hørsel strever ekstra med (Domagala-Zysk et al., 2021, pp. 31-41). Dette kan ses i sammenheng med at engelsk har 44 språklyder, mot norsk som har 35. Selv om veldig mange av språklydene er like, skiller engelsk seg fra norsk ved at man ikke kan lese ordene lydrett. I tillegg har engelsk mange bokstavkombinasjoner som gir en spesifikk uttale, og det er en rekke unntak fra hovedreglene. Skolen er en sentral arena for opplæring i engelsk, og det er viktig å legge til rette for en innlæring som preges av naturlig, interessant og meningsfull interaksjon elevene imellom, i et godt lydmiljø (Domagala-Zysk et al., 2021, pp. 3-4).

Etter hvert som barn blir eldre endres sosial interaksjon fra lekpregede aktiviteter til mer samtaleorientert kommunikasjon. Lytteforholdene blir også her svært viktige for mulighet til involvering og deltakelse. Dessverre opplever barn og unge med nedsatt hørsel ofte kommunikasjonsutfordringer i sosiale settinger, som for eksempel i friminutt (Bakken et al., 2017, p. 264). Opplevelse av ensomhet rammer flere unge med nedsatt hørsel, enn normalt-hørende (Kermit et al., 2014, p. 125). Mange jobber knallhardt for å få med seg det som blir sagt. Noen ganger oppfattes bare bruddstykker og eleven må prøve å skape mening ved å trekke logiske konklusjoner. Dette kognitive merarbeidet krever mye energi, og kan føre til at eleven med nedsatt hørsel ikke har overskudd til aktiviteter etter skoletid (Williams, 2018, pp. 30-31).

I neste del kommer jeg inn på faktorer som er avgjørende for utvikling og deltakelse i skolen.

2.2 Inkluderende læringsmiljø og tilrettelegging

I den overordnede delen av Læreplanverket beskrives verdigrunnlaget og prinsippene for grunnopplæringen:

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Menneskeverd og identitet er fundamentale verdier og inkluderende læringsmiljø er et sentralt prinsipp for å sikre alle elever en god opplæring. Skolens læringsmiljø handler om både omgivelsene, atmosfæren, samspillet, relasjonene og de vurderingene elevene opplever og møter (Haug, 2021, p. 50). Det er skolens ansvar å skape et læringsmiljø hvor alle elever opplever trygghet og vennskap, og der eleven kan utvikle seg ut ifra egne forutsetninger. I denne forbindelse er det naturlig å nevne Salamanca-erklæringen av 1994, som introduserte begrepet inkludering (Haug, 2021, p. 48), og FNs konvensjon for rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (UNCRC), som ble ratifisert av Norge i henholdsvis 1994 og 2013 (CRPD, 2013).

I denne oppgaven betyr de foregående avsnittene, at elever med nedsatt hørsel har rettigheter knyttet til læringsmiljøet de møter. Disse rettighetene kan føre til spesifikke tiltak som kan sikre eleven en likeverdig skolegang, i form av for eksempel fysisk, teknisk, organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging. Den nye opplæringsloven som trer i kraft i august 2024, skiller ut retten til fysisk tilrettelegging fra retten til spesialundervisning (Prop. 57 L (2022-2023), pp. 184-192). Det følger i tillegg med en spesifisering om rett til opplæring i nødvendige hjelpemidler. I høringsuttalelsene kom det innspill på å blant annet lovfeste rett til opplæring i hjelpemidler til lærere, medelever og foreldre til elevene med behov.

2.2.1 Fysisk og teknisk tilrettelegging

Hensikten med fysisk og teknisk tilrettelegging er å redusere uønsket støy og forsterke det ønskede lydsignalet (Bakken et al., 2017, p. 255). Målet er et adekvat signal-støy-forhold, som handler om forskjellen i lydnivå på det man prøver å oppfatte og det som forstyrrer signalet (Cole & Flexer, 2011, pp. 120-121). Normalt-hørende voksne trenger et signal-støy-forhold på om lag +6dB, mens normalt-hørende barn trenger mellom +10 og +15dB. Det betyr at talen må være 10 til 15dB høyere enn bakgrunnsstøyen, for at barn skal oppfatte og forstå det som sies (Jonassen, 2015, p. 15). Årsakene til at barn trenger større forskjell mellom tale og støy, handler om språklig utvikling, manglende livserfaring og nevrologisk umodenhet som påvirker evnen til å skille mellom ønsket og uønsket lyd (Cole & Flexer, 2011, p. 121). For å oppnå et adekvat signal-støy-forhold, bør man både se på mulighetene for å redusere bakgrunnsstøy og mulighetene for å forsterke talesignalet (Jonassen, 2015, p. 22).

Det finnes en rekke små og store tiltak for å redusere bakgrunnsstøy i skolen, for eksempel tepper på gulv, gardiner i vinduer og tekstiler på vegg og bord (Bakken et al., 2017, p. 259). Lydabsorberende plater i tak og på vegger kan redusere etterklang i rom, det samme kan bruk av stoffmøbler og bokhyller (Jonassen, 2015, pp. 17-19). For å forsterke talesignalet er det hovedsakelig lydutfjenningsanlegg som er tiltaket brukt i

skolen. Dette utstyret, som består av veggmonterte høyttalere, lærer- og elevmikrofoner, lånes ut gratis via Nav hjelpemiddelsentral (Bakken et al., 2017, p. 257). Ved bruk av dette utstyret kan signal-støy-forholdet forbedres fra 0,1dB til 17,9dB for elever som sitter bak i klasserommet, og fra 16,9dB til 19,5dB for elever som sitter foran (Rekkedal, 2021).

2.2.2 Organisatorisk tilrettelegging

Organisatorisk tilrettelegging kan handle om klassestørrelser, plassering i rommet, tilgang på grupperom og timeplanmessige forhold. Mindre elevgrupper gir gjerne mindre bakgrunnsstøy, og det er enklere å få oversikt over hvem som snakker og bedre mulighet til å munnavlese (Bakken et al., 2017, p. 258). Tilgang på grupperom når det skal jobbes sammen med medelever, kan gjøre det enklere for eleven med nedsatt hørsel å oppfatte hva de andre sier. Dette kan føre til økt deltakelse. Ved å plassere pultene i hestesko kan eleven med nedsatt hørsel enklere munnavlese medelevene (Statped.no, 2021).

2.2.3 Pedagogisk tilrettelegging

Pedagogisk tilrettelegging handler blant annet om arbeidsmetoder, lærers kompetanse og kultur for inkludering. En forutsigbar skoledag gir trygghet. Når lærerne bruker visuell støtte i undervisningen, blir det lettere å forstå og følge med for elevene med nedsatt hørsel (Bakken et al., 2017, p. 259; Grønlie, 2005, pp. 154-155). Eksempler på visuell støtte kan være dagsplan, bilder og nøkkelord til timens tema, beskjeder som skrives på tavla og tekst på filmer eller filmsnutter. God struktur i timene er viktig, med tydelige temaskifter slik at eleven med nedsatt hørsel kan følge med på endringer (Statped.no, 2021). Det er også viktig at læreren styrer kommunikasjonen i klasserommet og gir eleven tid til å få med seg hvem som snakker.

For å lykkes med god tilrettelegging er det avgjørende at læreren går foran med et godt eksempel, ved for eksempel å ta ansvar for at det tekniske utstyret brukes. Lærers holdninger og forståelse for eleven med nedsatt hørsels behov, påvirker medelevenes forståelse og holdning (Bakken et al., 2017, pp. 259-260).

2.2.4 Inkluderende læringsmiljø

Tilrettelegging er ulike skritt på veien til et inkluderende læringsmiljø. Men inkludering handler om mye mer enn klassestørrelse og mikrofonbruk. Peder Haug beskriver forskjellige dimensjoner av inkludering, og deler inn i fire ulike pedagogiske utfordringer (Haug, 2021, p. 55). Disse utfordringene er knyttet til fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte, og kan drøftes ut ifra de ulike dimensjonene. I denne oppgaven er det mest naturlig å ta utgangspunkt i elevdimensjonen. Fellesskap blir da å ha tilhørighet i en klasse, der eleven blir regnet som et fullverdig medlem. Ved manglende inkludering kan eleven føle at hen er på besøk i klassen, som en gjest (Antia, 2002, p. 214). Ønsket om å være en av flokken står sterkt hos barn og unge, og er et sentralt tema og tittel på en rapport fra 2014 om ungdom med sansetap (Kermit et al., 2014). Rapporten beskriver en skolehverdag for elever med nedsatt hørsel, hvor elevene selv må ta jobben for å bli inkludert. For noen resulterer dette i at de strever sosialt og opplever mer ensomhet enn det jevnaldrende gjør. Rapporten viser også til informanter som oppgir at de ikke har en eneste venn. I rapporten «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede» (Mjøen et al., 2021, pp. 29-30), beskrives lærere som mangler kunnskap om nedsatt hørsel, og holdninger til sansetapet som avsløres gjennom manglende vilje til å tilrettelegge for den nedsatte hørselen. Denne manglende

tilretteleggingen påvirker i stor grad muligheten til deltakelse, som er den andre pedagogiske utfordringen ved inkludering. Opplevelsen av å være en aktiv deltaker i klassen, med mulighet til å bidra inn til fellesskapet og også nyte av fellesskapets goder, er essensielt for å føle seg inkludert. Antia finner en sammenheng mellom medlemskap i fellesskapet og deltakelse, i sine beskrivelser av elever som utfører plikter og mottar rettigheter som alle andre (Kermit et al., 2014, p. 12). Den motsatte opplevelsen av deltakelse vil være å være tilskuer til det som skjer (Haug, 2021, p. 55). Ved manglende bruk av mikrofoner kan det være vanskelig å få med seg det som blir sagt, noe som øker sannsynligheten for passivering i undervisningen. Rekkedal (2021) fant at klasserom med lydutførelsesanlegg opplevde en forbedring i læringsmiljøet med tanke på oppmerksomhet og ro. Tidligere forskning har sett på støy i klasserom, og funnet at det kan være et hinder for deltakelse (Kermit, 2018, p. 46).

Når det gjelder det tredje aspektet, medvirkning, handler det både om å motta informasjon, få si hva man mener, og ha mulighet til å påvirke det som dreier seg om egen utvikling og opplæring (Haug, 2021, p. 55). Kermit (2018) beskriver «et massivt fravær av praksiser» der ungdommer blir tatt med på råd. I et prosjekt fra 2021 forteller ungdom at de blir spurt om hvordan de ønsker å ha det på skolen, men at de ikke har nok kunnskap om sin nedsatte hørsel, til å mene noe om hva som er hensiktsmessig og inkluderende tilrettelegging (Mjøen et al., 2021, p. 27). I den nye opplæringsloven lovfestes elevenes rett til individuell medvirkning (Prop. 57 L (2022-2023), p. 160), det kan bli en utfordring for skolene, som har ansvar for å gi eleven den nødvendige kunnskapen, når de mangler den selv.

Det fjerde pedagogiske aspektet ved inkludering handler om utbyttet av de faglige og sosiale aktivitetene elevene møter i opplæringen. For at elevene kan regnes som inkluderte skal de oppleve å ha et godt læringsutbytte i skolehverdagen (Haug, 2021, p. 56). Hendar (2012) kartla norske elever med nedsatt hørsel i forhold til læringsutbytte. Han sammenlignet elevgruppa med normalt-hørende jevnaldrende og konkluderte med at elevene med nedsatt hørsel oppnådde dårligere resultater som gruppe. Den første delen av dette kapitlet har beskrevet en rekke utfordringer for elever med nedsatt hørsel, som kan bidra med forklaringer på Hendars funn. Videre i kapitlet kommer jeg inn på behov for spesialundervisning.

Inkluderingsbegrepet er et svært komplekst og i mange tilfeller er det ikke mulig å oppnå maksimal kvalitet på alle de fire pedagogiske utfordringsområdene samtidig (Haug, 2021, pp. 56-57). Det er vanskelig å vurdere hva som er riktig å prioritere, når det oppstår spenninger mellom de ulike områdene. Dersom undervisningen i klasserommet er vanskelig, er det riktig å gå ut av fellesskapet for å øke læringsutbyttet? Dette er bare et lite eksempel på et dilemma som kan oppstå.

2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Stortinget har vedtatt ny opplæringslov, men denne trer ikke i kraft før august 2024. Det er gjeldene lov som refereres til her.

I opplæringslovens første kapittel står det at skolen skal tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger, og videre i kapittel fem står det at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Det er viktig å notere seg at alle elever skal møtes med tilpasset opplæring, og at det innenfor det ordinære er et stort handlingsrom

for tilpasninger. Meld 16 påpeker at tilpasset opplæring er et virkemiddel i læringsprosessen og handler om variasjon i arbeidsoppgaver, lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen (St. meld. nr. 16 (2006-2007), p. 76).

Det eneste kriteriet som gir grunnlag for spesialundervisning, er at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Haug, 2021, p. 40). Det betyr at elever med like diagnoser, som for eksempel moderat nedsatt hørsel, ikke nødvendigvis får samme spesialundervisning. Dette fordi det skal gjøres individuelle vurderinger av elevenes behov. Før Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) kommer inn i bildet, skal skolen kartlegge eleven og prøve ut passende tiltak. Dersom ikke læringsutbyttet bedrer seg, meldes eleven opp til PPT, som utreder eleven grundig og skriver en sakkyndig vurdering. Denne sendes rektor, som har fått delegert ansvar fra kommunen til å fatte et enkeltvedtak. Foreldrene til eleven må være enige i at det fattes et enkeltvedtak om spesialundervisning. Enkeltvedtaket baserer seg på den sakkyndige vurderingen og sier noe om innhold, omfang og organisering av opplæringstilbudet. Kompetansen til den/de som underviser skal også beskrives. Alle elever med vedtak om spesialundervisning skal hvert år ha en individuell opplæringsplan. Her beskrives det hvordan innholdet i enkeltvedtaket skal realiseres (Haug, 2021, pp. 42-43,128-132).

Mange elever med nedsatt hørsel mottar spesialundervisning. En undersøkelse fra 1992 fant at 44% av elevene med nedsatt hørsel som ble spurt mottok spesialundervisning (Haug, 2021, p. 45). Det er vanskelig å vite hvor stor prosentandel av elevgruppa i Kristiansand kommune som har vedtak på spesialundervisning, da vi av personvern hensyn ikke lengre har tilgang på oversikter over alle elever med nedsatt hørsel. Men etter å ha jobbet i hørselsfeltet i kommunen i snart 19 år, tenker jeg at prosentandelen er betydelig høyere enn 44%, i hvert fall for elever med minimum lett nedsatt hørsel (over 25dB PTA).

2.4 Elev-lærer-relasjonen

Læring skjer i møtet mellom elev og lærer, dermed er læreren helt avgjørende for elevens læring (Hattie, 2013, p. 17). Nordahl & Overland, (2021, p. 27) fremhever også forholdet mellom lærer og elev, som spesielt viktig for elevers læringsutbytte. Det har blitt utført mye pedagogisk forskning rundt elevers opplevelse av forholdet til lærerne, og hvilken støtte elevene forteller de har fått. Det kan være hensiktsmessig å skille mellom emosjonell og instrumentell støtte. Med emosjonell støtte menes at elevene opplever trygghet, varme, respekt og tillit i møte med lærerne. Mens instrumentell støtte er opplevelser av nyttig faglig hjelp og veiledning. Studier viser at når elever opplever god støtte fra lærerne, både emosjonell og instrumentell, er de blant annet mer engasjerte i skolearbeidet, har høyere innsats og tar oftere faglig initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 96). For elever med nedsatt hørsel vil emosjonell støtte blant annet bety forståelse for hva det innebærer å ha nedsatt hørsel, mens instrumentell støtte kan dreie seg om spesifikke arbeidsmetoder som er tilpasset hørselssituasjonen. Eksempler på dette kan være lyttetrening, munnnavlesningsøvelser eller undervisning i engelsk som tar høyde for den nedsatte hørselen.

2.5 Stigmatisering

Erving Goffman(1968) beskriver begrepet stigma som en negativ egenskap ved en person, noe annerledes som er med på å diskreditere og redusere personens verdi (Goffman, 1968, pp. 12-13). For personer med nedsatt hørsel kan sansetapet føre til en

opplevelse av en svekket sosial identitet, da nedsatt hørsel ofte har vært forbundet med å være gammel, mentalt tilbakestående eller uinteressert (Williams, 2018, pp. 82-83). Når nødvendig tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel mangler, kan opplevelsen av å føle seg annerledes og avhengig av hjelp bli forsterket. Mange opplever da skam knyttet til identiteten sin (Goffman, 1968, p. 18). Den manglende tilretteleggingen, som er skolens ansvar, blir noe eleven betaler for gjennom økt skamfølelse og redusert selvbilde (Kermit et al., 2014, p. 127). Noen elever prøver å fremstå som hørende, for å øke sosial status, ved at de later som de har hørt og forstått. Denne atferden kaller Goffman for passing (Goffman, 1968, p. 58), på norsk omtales det som passering.

Stigmatisering er når personer som innehar et stigma blir stemplet som annerledes, og blir møtt med fordommer og manglende respekt. Stigmatisering kan også føre til at personer blir utestengt fra det sosiale fellesskapet (Haug, 2021, p. 37).

Det å motta spesialundervisning kan også oppleves som å ha et stigma, og aktivere frykt for stigmatisering. Segregert undervisning på egne grupperom har blitt kritisert og sett på som manglende inkludering (Mjøen et al., 2021, p. 43). Elever som har fått spesialundervisning utenfor klassen har sagt at de har vært redde for å bli stemplet som dumme. Opplevelsen av stigmatisering rundt segregerte tilbud varierer, men funn i rapporten «En av flokken» påpeker at det er en sammenheng mellom synlighet ovenfor medelever og opplevd stigmatisering (Kermit et al., 2014, p. 132). Med det menes at elever opplevde det som mer stigmatiserende å gå ut av klassen deler av dagen, enn å være borte en periode for å delta på korttidsopphold.

2.6 Salutogense og self-efficacy

Antonovskys modell om salutogenese (Johannessen et al., 2010, pp. 73-74), ble utformet på 1980- og 90-tallet. Selve begrepet salutogenese betyr «opprinnelse til helse, sunnhet og sosial tilhørighet» (Johannessen et al., 2010, p. 74). Modellen er mye brukt innen rådgivning, både inn mot barn, ungdom og voksne. Den handler om å flytte oppmerksomhet fra blant annet utfordringer, avvik, sykdom og stressfaktorer i personens liv, til ressurser i personen og miljøet rundt. For elever med nedsatt hørsel vil det dreie seg om å vende oppmerksomheten bort fra alle utfordringene hørselssituasjonen medfører, til å konsentrere seg om å se ressurser i seg selv og utvikle gode mestringsstrategier. Modellen fremhever at det er viktig at elevene får forståelse for egen situasjon og verktøy til å håndtere den (Johannessen et al., 2010, pp. 75-77). Kunnskap om hørsel og strategier for å håndtere hørselsutfordringene i skolehverdagen, får dermed stor betydning i Antonovskys modell.

Self-efficacy oversettes til mestringsstro eller mestringsforventning, og er et begrep som stammer fra Banduras sosial-kognitive teori (Bandura, 1977; Haug, 2021, p. 136; Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 17). Self-efficacy refererer til en persons tro på at hen skal klare å utføre bestemte oppgaver, og hvilke forventninger en person har til å kunne realisere fremtidsplaner (Befring, 2016, p. 41). For elever i skolen finner forskere en sammenheng mellom mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeid. Høye mestringsforventninger hos eleven fører til mer innsats, større engasjement og mer utholdenhet i møte med utfordringer, noe som igjen fører til bedre faglige prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, pp. 19-20). Bandura fant også at mestringsforventninger var med å påvirke valg av aktiviteter, hvor aktiviteter elevene ikke trodde de ville klare ble valgt bort. For å sikre innflytelse i eget liv, det Bandura kaller «human agency» og som gjerne oversettes til «agent i eget liv» (Bandura, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015, pp. 24-27), er mestringsforventning en nødvendig forutsetning. Utvikling av mestringsstro

skjer gjennom realistiske utfordringer tilpasset den enkelte elev. For elever med nedsatt hørsel kan det være hensiktsmessig å se self-efficacy i sammenheng med Antonowskys modell, ved å veilede elevene til å utvikle mestringstro når det gjelder å håndtere å ha nedsatt hørsel i ulike situasjoner.

2.7 Kristiansandsmodellen

I denne delen kommer jeg først med et historisk tilbakeblikk. Dette tilbakeblikket bidrar med kontekst og tydeliggjør faktorer som har ført til organiseringen vi ser i dag. For å komplettere tilbakeblikket har jeg intervjuet tidligere fylkesaudiopedagog og seniorrådgiver i Statped, Bjørn Jonassen. Han bidro med nyttig informasjon, både muntlig og skriftlig, i forhold til faktorer som medvirket til utvikling av dagens organisering. Jonassen regnes i denne sammenheng som en primærkilde til det meste av informasjonen han delte, på grunn av arbeidserfaringen hans (Kjeldstadli, 2019, pp. 177-178). Til slutt i denne delen beskriver jeg Hørselsavdelingen i Kristiansand kommune, som representerer dagens organisering.

2.7.1 Hørselsklassene på Solholmen skole

Jeg velger å gå tilbake til 1960-tallet, selv om det har vært både døveskole og skole for døvstumme helt tilbake på 1800-tallet i Kristiansand. Men det har ingen betydning for utviklingen av Kristiansandsmodellen.

Det begynte med et brev datert 12. desember 1964, skrevet av barnelege Bjørn Moe, til Kristiansand skolestyre (Sæther, 2014, p. 40). Barnelegen var bekymret for elevene med nedsatt hørsel. Inntil da, hadde det vært flere tiår uten et tilpasset undervisningsopplegg for denne elevgruppa. Dette førte til opprettelsen av et utvalg, som hadde første møte allerede 12. januar i 1965. Utvalget jobbet utover våren og kom etter hvert med en anbefaling om å opprette en klasse for det de kalte «hørselssvekkede barn» på Solholmen skole. Denne barneskolen var under bygging og skulle stå klar høsten 1965. 1. juni samme år vedtok skolestyret utvalgets innstilling om opprettelse av en hørselsklasse. Utvalget fikk oppdraget med å utarbeide undervisningsopplegg, kjøpe inn læremidler, materiell og apparaturer i samråd med skoleadministrasjonen. I tillegg ble et av klasserommene i andre etasje spesialinnredet for å ta imot elevene med nedsatt hørsel. Det var tepper på gulvet, lydabsorberende gardiner og akustisk tilrettelagte vegger og tak (Sæther, 2014, pp. 40-42).

Høsten 1966 begynte det fem elever i den nyopprettede hørselsklassen ved Solholmen skole. I 1968 var elevtallet doblet. Dette var det eneste tilbudet i regionen til barn med hørselsutfordringer. Det kom elever fra Arendal i øst, Eiken i vest, Valle i nord og Mandal i sør. Noen ble kjørt, andre kom i drosje. Noen bodde i nærheten, andre pendlet. Det var en elev som bodde på barnehjem og reiste hjem hver helg, og en annen hadde ei bestemor som bodde på hybel sammen med seg i byen og reiste hjem i helgene (Sæther, 2014, p. 45).

Elevene i hørselsklassene på Solholmen hadde som regel store hørselstap. En årsrapport fra skoleåret 1979-80 beskriver en elevgruppe på 12 elever fra første til syvende klasse. Ni av disse elevene har et hørselstap på over 70 dB på beste øre, som regnes som alvorlige hørselstap eller døvhet etter skalaene som ble presentert under punkt 2.1. (Solholmen-skole, 1980).

De fleste elevene med moderate eller lette hørselstap gikk på nærskolene sine. Overlege William Torjussen, på øre-nese-hals-avdelingen på sykehuset, var veldig bekymret for

denne elevgruppa. Han var omgangsvenn med skoledirektør Torleiv Vaksvik, og sammen med Peder Abusdal på skolekontoret fikk de opprettet en egen stilling i 1973 som skulle følge opp denne elevgruppa, som gikk på hjemmeskolene sine. Stillingen ble lønnet av staten (80%) og kommunen (20%), mens fylket (sykehuset) bidro med kontorplass, sekretær og dekning av reiseutgifter. Stillingen fikk tittelen «reiselæreren». Dette skjedde parallelt og uavhengig av Hørselsklassene på Solholmen (B. Jonassen, personlig kommunikasjon, 14.11.22).

Elevene i hørselsklassene var i begynnelsen lite integrert i de vanlige klassene på skolen. De var med i enkelte fag som gym og mat og helse. Mot slutten av 80-tallet var befolkningen i boligområdene rundt Solholmen skole dominert av mange eldre, med barn som hadde flyttet ut. Det gjorde at elevtallene sank og klassene ble mindre. Inspektøren for hørselsklassene så en mulighet til å i større grad integrere hørselselevne. Forsøket med høy grad av integrering var vellykket. Men så begynte den eldre befolkningen å gå bort, og inn flyttet det nye barnefamilier i husene og klassene ble større igjen. Dette førte til at flere foreldre til hørselselevne stilte seg spørsmålet, om hvordan de kunne forsvare å sende barnet sitt til en skole langt unna, når hjemmeskolen hadde mye mindre klasser. Gradvis valgte flere og flere elever sine lokale skoler (B. Jonassen, personlig kommunikasjon, 14.11.22).

Reiselæreren hadde parallelt med utviklingen i Hørselsklassene opparbeidet seg en oversikt over elever med nedsatt hørsel i Vest-Agder fylke. På sitt kontor på sykehuset mottok reiselæreren alle epikriser fra hørselstestene på barn mellom 0 og 16 år. Den gang ble det gjennomført hørselstester på alle elever i 1., 4. og 6. klasse, i tillegg til barnehagebarn. Et mye større testregime enn det vi ser i dag. Reiselæreren besøkte de ulike elevene på hjemmeskolene sine, hvor det ble holdt møter for å veilede lærere og sikre tilrettelegging. På disse besøkene møtte reiselæreren en del elever som strevde veldig, og tenkte da at disse elevene ville profitert på oppfølging av audiopedagogene ved Hørselsklassene på Solholmen skole (B. Jonassen, personlig kommunikasjon, 14.11.22).

Kristiansand skolestyre oppnevnte et utvalg i mars 1989 som «skulle se på de hørselshemmedes situasjon i Kristiansand» (Hørselsutvalget, 1990). I deres rapport kan man lese at elevtallet i Hørselsklassene er synkende. I 1979-1980 gikk det 12 elever fra første til syvende klasse, mens vi 10 år senere finner 10 elever fra første til niende klasse. Utvalget foreslo at Hørselsklassene sikres ressurser til «å bistå med audiopedagogisk undervisningshjelp til hørselshemmede som er integrert i vanlige klasser» (Hørselsutvalget, 1990, p. 5). Nabokommunene til Kristiansand manglet audiopedagogisk kompetanse, og rapporten beskrev tilfeller hvor audiopedagoger fra Solholmen hadde fulgt opp elever med nedsatt hørsel i disse kommunene. Utvalget så på dette som en mulighet til å styrke og videreutvikle det faglige og sosiale miljøet for barn med nedsatt hørsel. Rapporten «De hørselshemmedes situasjon i Kristiansand» (Hørselsutvalget, 1990) ble et bidrag inn i kommunens plan for organisering av spesialundervisning, som fikk navnet «Gjennom ideologi til virke mot år 2000» (Skoleetaten, 1991).

I den reviderte utgaven av «Gjennom ideologi til virke mot år 2000» (Skoleetaten, 1996, p. 33), kan man lese en grundig beskrivelse av det audiopedagogiske tilbudet fra Solholmen skole på 90-tallet. Elevtallene i hørselsklassene hadde fortsatt å synke, bare 5 elever i 1995-96 og 4 skoleåret etter. Ekstern undervisning, som ble foreslått av utvalget i forrige avsnitt, omfattet nå hele 16 elever med nedsatt hørsel på 13 forskjellige skoler.

Dette inkluderte tre skoler i nabokommunene til Kristiansand. Det ble organisert elevsamlinger på Solholmen skole for eksterne elever med nedsatt hørsel på barneskolen. 15 elever ble delt i to grupper etter klassetrinn, 1.-3.trinn og 4.-6.trinn. Hver gruppe møttes en gang pr måned. Disse samlingene ble startet for å bevare fellesskapet som var mellom elevene i Hørselsklassene, men utviklet seg til å inkludere mange av de eksterne elevene som ble fulgt opp av fylkesaudiopedagogen, tidligere kalt reiselæreren (B. Jonassen, personlig kommunikasjon, 14.11.22). I tillegg omfattet den audiopedagogiske virksomheten ved Solholmen skole tegnspråkkurs, tegn til tale-kurs, veiledning til videregående skoler og organisering av treff for unge med nedsatt hørsel (Skoleetaten, 1996, p. 33).

2.7.2 Hørselsavdelingen i Kristiansand kommune

Da jeg ble ansatt i august 2004, het avdelingen «Audiopedagogtjenesten» og hadde tilhold ved Solholmen skole. Da var det flere år siden det hadde vært hørselsklasser på Solholmen, og skolen hadde behov for å overta klasserommene Audiopedagogtjenesten disponerte. I løpet av det neste året flyttet tjenesten og byttet navn. Mangel på audiopedagoger kombinert med behov for tegnspråkkompetanse, hadde gjort at det de siste årene var blitt ansatt flere pedagoger uten audiopedagogisk kompetanse, men som hadde tilleggsutdannelse i tegnspråk og/eller spesialpedagogikk. Flertallet i avdelingen var fremdeles audiopedagoger, men blandingen gjorde at det ikke lenger var naturlig å kalle avdelingen for «audiopedagogtjenesten». Etter litt frem og tilbake ble navneendringen til «Hørselsavdelingen» godkjent.

Hørselsavdelingens hovedoppgave var og er fremdeles å følge opp elever med nedsatt hørsel i grunnskolen. Dette gjøres i hovedsak gjennom ukentlig undervisning på elevenes hjemmeskoler. Denne undervisningen regnes som spesialundervisning. Timer med pedagoger fra Hørselsavdelingen reguleres av samme regelverk og følger samme tiltakskjede som annen spesialundervisning i grunnskolen. Det er PPT som sakkyndig instans som vurderer den enkelte elevs behov og anbefaler antall timer med audiopedagog. Rektor på hjemmeskolen fatter et enkeltvedtak som beskriver elevens behov og hvilke mål og tiltak som gjelder for undervisningen.

I tillegg til spesialundervisningen er det en av Hørselsavdelingens oppgave å gi informasjon og veiledning om det å undervise elever med nedsatt hørsel til aktuelle lærere. Kunnskap om nedsatt hørsel og aktuelle, nyttige tilretteleggingstiltak står sentralt i veiledningsoppdraget.

Hørselsavdelingen har videreført arrangementen av samlinger for elever med nedsatt hørsel. De aller fleste elevene er eneste elev med nedsatt hørsel på sin skole, og vi ser at det har stor verdi for dem å møte jevnaldrende med lignende utfordring. På elevsamlingene kommer en rekke elever som ikke har audiopedagogisk oppfølging på hjemmeskolen sin, både fra Kristiansand og omliggende kommuner. Kunnskap om hørsel og egen hørselssituasjon er et sentralt tema på samlingene, og spesielt viktig for de elevene som ikke har tilgang på denne kunnskapen på hjemmeskolen sin.

Hørselsavdelingen har de siste årene fått en ressurs til å følge opp elever med nedsatt hørsel som ikke trenger spesialundervisning. Dette er et lavterskel-tilbud, som ikke trenger noen form for henvisning eller annen byråkratisk behandling. Skolene kan ta kontakt for å få veiledning og hjelp til å tilrettelegge. Gjennom lavterskel-tilbudet tilbys også samtaler med elever og foreldre, for å gi kunnskap om hørselssituasjon og muligheter for støtte og tilrettelegging i skolehverdagen.

I avdelingen er det også ansatte med god kompetanse i tegnspråk, hvorav to er utdannet tegnspråktolker. Hørselsavdelingen tilbyr kurs i tegnspråk, både fellessamlinger eller spesielt tilpassede kurs rundt enkelt-elever eller brukere.

1. august 2022 var det 12 ansatte i avdelingen. Noen av audiopedagogene har andre oppgaver knyttet opp mot voksne med nedsatt hørsel. Totalt er om lag 8 årsverk knyttet til audiopedagogisk oppfølging av elever med nedsatt hørsel i grunnskolen i Kristiansand kommune. Hørselsavdelingen har dette skoleåret ukentlig undervisning med 18 elever på barnetrinnet og 16 elever på ungdomstrinnet. Hver uke undervises 146 timer à 45 minutter med spesialundervisning, henholdsvis 84 timer på barnetrinnet og 62 på ungdomstrinnet. I tillegg er det dette året 1 barn under skolealder som får ukentlig undervisning i form av lytte- og tale-stimulering hjemme.

Om lag 2 årsverk er knyttet opp mot tjenester vi tilbyr til voksne. Dette gjelder blant annet lyttetrening for voksne som er blitt CI-operert, og det gjelder et tilbud om et tegnspråklig miljø for voksne med tilleggsutfordringer, ei gruppe som arrangeres 3 tirsdager i måneden. Disse to årsverkene har stor betydning for utvikling av avdelingen. Rent konkret betyr audiopedagogen som jobber med lyttetrening for voksne en viktig rolle i arbeidet med å videreutvikle materiell og arbeidsmetoder til lyttetrening som kan anvendes ute i grunnskolen. Tegnspråk-kompetansen som driver tilbudet til de voksne, er også med å løfte det generelle nivået i tegnspråk i avdelingen.

2.7.3 Kristiansandsmodellen kort oppsumert

Kjernen i Kristiansandsmodellen er spesialundervisningen som audiopedagogene utfører på de ulike skolene i kommunen. Det at elever med nedsatt hørsel kan få ukentlig audiopedagogisk oppfølging gjennom hele grunnskoleløpet, er unikt i Norge. Oppfølgingen er tilpasset den enkelte elevs behov, og kan både rettes mot hørselsutfordringene, men også inn mot faglige kompetansemål eleven strever med. I tillegg vil audiopedagogisk oppfølging etter Kristiansandsmodellen inkludere et tilbud om veiledning og kursing inn mot skolene, for å sikre eleven god tilrettelegging i skolehverdagen. Et annet tilbud er Hørselssamlingene, elevsamlingene for 1.-7.klassinger. Disse tre hovedoppgavene vil jeg komme inn på når jeg skal presentere funn fra intervjuene. De andre oppgavene som Hørselsavdelingen utfører, som for eksempel lavterskel-tilbud og tegnspråkkurs, var ikke aktuelle for informantene i dette prosjektet å svare på.

3 Design og metode

I dette kapittelet beskrives forskningsprosessen og metoden som er brukt i prosjektet. Jeg gjør først kort rede for prosjektets ontologi og epistemologi, før jeg begrunner valg av metode og beskriver den. Deretter går jeg grundig og kronologisk gjennom prosessen, fra forarbeidet, via gjennomføring og til etterarbeidet. Jeg etterstreber å være transparent i forhold til hele prosessen. Til slutt i dette kapittelet kommer jeg inn på forskers rolle og forforståelse, hva jeg har gjort for å sikre kvaliteten i prosjektet og hvilke etiske vurderinger jeg har gjort.

3.1 Ontologi, epistemologi og metodologi

Dette forskningsprosjektets ontologi baserer seg på kritisk realisme, som tenker at virkeligheten eksisterer uavhengig av hva forsker og informanter har av oppfatninger, teorier og konstruksjoner om den (Kleven & Hjordemaal, 2018, p. 201). I dette prosjektet er det den audiopedagogiske oppfølgingen av elever med nedsatt hørsel i Kristiansand kommune som forskes på. I kapittel 2.7 ble denne oppfølgingen forsøkt beskrevet på en informativ og nøytral måte, for å gi leseren et innblikk i organiseringen og innholdet. I tråd med hva kritiske realister tenker, ser jeg at det er vanskelig å formidle denne informasjonen på en objektiv måte. Mitt ståsted og min forforståelse vil naturligvis prege beskrivelsene, slik at det jeg formidler avslører hvordan jeg oppfatter virkeligheten. Dersom jeg hadde bedt en kollega eller en ekstern samarbeidspartner om å beskrive den audiopedagogiske oppfølgingen, ville jeg forventet at beskrivelsene kunne variert. Dette prosjektet har en epistemologi som er relativistisk, det betyr at jeg aksepterer at det er ulike beskrivelser av virkeligheten og at jeg ikke er i posisjon til å mene at en er mer sann enn noen andre (Kleven & Hjordemaal, 2018, p. 201). Dette kunnskapssynet er drivkraften i prosjektet mitt, jeg motiveres av muligheten for at informantene kan tilføre meg ny kunnskap som i neste omgang kan føre til en enda bedre oppfølging av denne elevgruppa. Jeg støtter meg på vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar, som åpner opp for at ulike beskrivelser av virkeligheten kan sammenlignes, og at ved å studere ulike perspektiver og oppfatninger kan ny, gyldig kunnskap utvikles (Kleven & Hjordemaal, 2018, p. 203).

Kunnskapen jeg er på jakt etter er vanskelig å observere, den er kun tilgjengelig når det etableres trygghet og tillit mellom forsker og objekt. Det er elevenes opplevelse av å motta audiopedagogisk oppfølging fra Hørselsavdelingen i Kristiansand kommune jeg vil belyse. Både tema, begrep og aktuelle informanter knyttet til min problemstilling, gjør at jeg velger en kvalitativ metode. Mange elever med nedsatt hørsel kan streve med både lesing og forståelse av begreper, slik at det i for eksempel et spørreskjema, lett kan oppstå misforståelser. I en intervju-situasjon kan disse enkelt oppklares, slik at riktig data kan samles inn. Med tanke på tema tenker jeg at en trygg ramme rundt samtalen, kan få frem elevenes opplevelser på en bedre måte enn ved et upersonlig spørreskjema.

3.2 Intervju

For å samle data i dette prosjektet har jeg valgt intervju, som er den mest brukte metoden for å frembringe data innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021, p. 127). Det er spesielt semistrukturerte dybdeintervjuer som gjerne benyttes, fordi da kan man få god tilgang på informantenes meninger, holdninger og erfaringer. Det er nettopp dette min problemstilling etterspør.

Det er flere usikkerhetsmomenter knyttet til intervju. En svakhet ved denne metoden er at den er avhengig av at det skapes et tillitsforhold mellom forsker og informant, slik at informanten er trygg nok til å dele sine meninger og opplevelser (Tjora, 2021, p. 130). Kvale og Brinkmann (2015, p. 52) peker på at denne relasjonen og fortroligheten som det kvalitative intervjuet bygger på, ikke kan regnes som likeverdig. I denne asymmetriske relasjonen er det stort sett informanten som deler personlig informasjon, og det er forskeren som bestemmer tema og når man går videre i intervjuet. Disse utfordringene kommer jeg mer inn på når jeg skriver om forskers rolle under punkt 3.4.

Til tross for dette er intervju en anvendelig og fleksibel metode for å sikre seg god data (Tjora, 2021, pp. 128-129). I mitt prosjekt er det viktig å kunne tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet, ved for eksempel å forenkle begrep eller utdype formuleringene. Intervju lar også forskeren se nærmere på nyanser i svarene som gis, ved å stille oppfølgingsspørsmål. I mitt prosjekt var det også essensielt å ha mulighet til å legge til spørsmål som ikke nødvendigvis var planlagt på forhånd, men som blir aktuelle på grunn av det informanten deler. Thagaard (2018, pp. 90-91) beskriver hvordan ulik grad av struktur i intervjuene, altså hvor strengt man følger intervjuguiden, påvirker hva slags data som blir tilgjengelig. På den ene siden er det en fordel med å høy grad av struktur, fordi da svarer alle informantene på samme spørsmål. På den andre siden er det positivt med større fleksibilitet, fordi andre spørsmål kan frembringe spennende data en ikke var forberedt på (Thagaard, 2018, p. 91; Tjora, 2021, p. 37). Hvilken grad av fleksibilitet forskeren velger må ta utgangspunkt i problemstillingen. I mitt tilfelle var jeg på jakt etter begge deler, jeg ønsket både at ulike informanter skulle belyse samme tema, samtidig som jeg hadde et sterkt ønske om ny innsikt fra elevperspektivet.

3.2.1 Forberedelser

Kvale og Brinkmann (2015, p. 137) deler en intervju-undersøkelse inn i syv stadier. I fase en og to, tematisering og planlegging, legges fundamentet for prosjektet. Deretter følger de neste stadiene som er intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og til slutt rapportering. For å sikre sammenheng og kvalitet i prosjektet, er det viktig at forskeren tar hensyn til alle stadiene i planleggingsfasen, hvor blant annet intervjuguiden utarbeides.

Jeg brukte lang tid på å utforme intervjuguiden. Selv om problemstillingen er en god rettesnor, tillater den et visst handlingsrom. Jeg valgte en struktur som kalles «Tre-med-grener-modellen», hvor stammen representerer prosjektets hovedtema og greinene representerer spesifikke undertema (Thagaard, 2018, p. 95). Fordelen med denne modellen er at den sikrer at man samler data i de temaene en på forhånd har bestemt seg for, samtidig som den kan inkludere eventuelle nye aspekt eller greiner som informantene forteller om.

Utgangspunktet for valg av tema var knyttet til hva slags oppfølging Kristiansandsmodellen tilbyr. I tillegg så jeg på relevant teori og forskning knyttet til elever med nedsatt hørsel og spesialundervisning. Jeg hadde et hovedtema som det var

viktig for meg at ble skikkelig belyst; elevenes opplevelser av det å jobbe med en audiopedagog utenfor klasserommet. Dette er kjernen i Kristiansandsmodellen. I tillegg var det en rekke momenter jeg var nysgjerrig på som for eksempel kunnskap om egen hørselssituasjon, tilretteleggingstiltak, mestringsstrategier, trivsel på skolen og deltakelse på samarbeidsmøter. Dette er momenter som kan regnes som avgjørende for å god inkludering i skolen (Mjøen et al., 2021), og som jeg vil se på i forhold til oppfølgingen Kristiansandsmodellen tilbyr.

Valg av de ulike temaene ble også sett i sammenheng med Meld St 6 (2019), og da spesielt det som gjelder inkludering, tilrettelegging og stigmatisering. Jeg valgte også å ta med noe om elevmedvirkning, da dette er et tema som får forsterket betydning fremover med den nye opplæringsloven.

Den tematiske rekkefølgen i intervjuguiden hadde til hensikt å skape trygghet for informanten. I første del satte jeg opp spørsmål om favorittfag på skolen og fritidsaktiviteter, mest for å trygge informanten. Jeg la inn spørsmål om venner og vennskap der, noe som kan være vanskelig for noen, for det kunne bli naturlig å stille i forlengelse av spørsmål om fritid. I den første delen spurte jeg også om hørseltap og høreapparat/CI, åpenhet om den nedsatte hørselen og om det var noe som var utfordrende for informanten. I den neste delen var skole tema, som naturlig førte til hovedtemaet spesialundervisning. Som avslutning planla jeg å oppsummere sentrale momenter informantene hadde snakket om.

Jeg brukte tid på å tenke igjennom selve formuleringen av spørsmålene, slik at spørsmålene inviterte informantene til å fortelle mest mulig selv. En fare med at spørsmål som er for åpne, er at de kan gjøre informantene usikre eller at man ender opp med data som ikke er relevant (Thagaard, 2018, p. 97). På den andre siden må man passe seg for å stille ledende spørsmål eller bruke formuleringer som kan begrense informantenes svarfrihet. Ved å lytte aktivt til informantene øker muligheten for å stille gode spørsmål, og ved å bruke non-verbal kommunikasjon støtter en informantene til å utbrodere svarene sine, uten å legge ord i munnen på dem (Johannessen et al., 2010, pp. 178-185). I mitt prosjekt var det essensielt å ha høy grad av bevissthet rundt det å stille ledende spørsmål og at informantene opplevde at de kunne snakke fritt rundt det å jobbe med en audiopedagog. Dette kommer jeg mer inn på i avsnittene om forskers rolle og etiske betraktninger, men kan i denne omgang nevne at disse utfordringene ble drøftet med veileder, som hadde noen nyttige tanker og innspill, både generelt og i forhold til enkelte formuleringer i intervjuguiden.

I forkant av intervjuene er det viktig å reflektere over en rekke sentrale elementer som har betydning for kvaliteten på dataene som samles inn. Som jeg nevnte tidligere er man helt avhengig av at det oppstår tillit mellom forsker og informant, og at intervjusituasjonen oppleves som trygg for informanten. Faktorer som bidrar til det kan være kommunikasjonen før intervjuet finner sted, selve stedet for intervjuet, og rammen som settes rundt samtalen. Det har en positiv effekt når forskeren klarer å skape en avslappet atmosfære. Hvordan intervjuet starter, og hvilke spørsmål forskeren velger å begynne med kan påvirke tillitsforholdet og tryggheten informantene opplever (Tjora, 2021, pp. 132-135).

Under intervjuet må forskeren være bevisst eget kroppsspråk og stemmebruk, det er en balansegang mellom det å være for fremoverlent eller for passiv til å drive samtalen fremover (Thagaard, 2018, pp. 99-101). Forskere som har gode kommunikasjonsferdigheter, oppnår som regel bedre intervjuer enn forskere som ikke

behersker disse. Kommunikasjonsferdigheter handler om både verbale og non-verbale aspekt. Eksempler på verbale ytringer kan være parafrasering, oppsummeringer, speiling og bruk av pauser. Eksempler på non-verbale ytringer kan være ansiktsuttrykk, kroppsspråk og øyekontakt (Bjørndal, 2016, pp. 73, 77-82).

Faglitteratur beskriver en rekke egenskaper, ferdigheter og kunnskaper knyttet til det å være en god forsker. Det kan for eksempel dreie seg om intuisjon og evne til improvisasjon, eller graden av innlevelse og forståelse. Det å jobbe strukturert og systematisk kan ha betydning for forskningens kvalitet, på lik linje med å være åpen for innspill og villig til å justere på retningen prosjektet tar (Tjora, 2021, p. 59). Noe er medfødt, noe kan trenes på og noe kan man lese seg til. I dette prosjektet har det vært nyttig med en viss evne til improvisasjon.

I dette prosjektet må man i tillegg ta hensyn til at informantene har nedsatt hørsel. Intervjuene må da gjennomføres på skjermede steder med godt lys og minimalt med bakgrunnsstøy. I tillegg må forskeren snakke tydelig og rolig, ha mest mulig blikkontakt og gi informantene nok tid til å prosessere spørsmålene.

3.2.2 Prøveintervju

Det anbefales å gjennomføre et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden (Thagaard, 2018). Dette ble gjort før alle informantene var på plass, med en av elevene jeg underviser ukentlig. Eleven og foreldrene samtykket skriftlig. Det ble en nyttig gjennomgang, som bekreftet at oppbyggingen av intervjuguiden fungerte og minnet meg på å gi informantene nok tid til å prosessere spørsmålene.

3.2.3 Utvalg

Rekruttering av informanter til forskningsprosjekt kan gjøres på ulike måter avhengig av prosjektets problemstilling. Jeg valgte strategisk rekruttering (Tjora, 2021, pp. 47-49), som følger prinsippet om å velge informanter som man tenker har nyttig informasjon om det problemstillingen spør etter. Det kan også knyttes spesifikke kriterier til informantene, noe jeg valgte å gjøre.

I dette prosjektet måtte informantene oppfylle følgende kriterier:

- ha en hørselsutfordring
- ha tildelt høreapparat eller CI
- ha eller ha hatt ukentlige timer med audiopedagog fra Hørselsavdelingen
- ikke ha eller ha hatt faste timer med meg
- alder, mellom 14 og 25 år

Tegnspråk som førstespråk var hverken inklusjon- eller eksklusjonskriteria i dette prosjektet. Mangel på tilgjengelige informanter som har eller hadde hatt opplæring i og på tegnspråk, gjorde at de ikke ble med i utvalget.

Jeg fikk tillatelse fra leder av Hørselsavdelingen til å lete etter informanter i nåværende og tidligere elevlister. Kombinasjonen av problemstilling og relevante kriterier gav et ganske lavt antall aktuelle informanter. Etter å ha jobbet i avdelingen i snart 19 år, har jeg hatt timer med svært mange av de mulige kandidatene. Alderskriteriet utelukket også noen, men jeg valgte å beholde det for å sikre en viss modenhet i refleksjonene og at ikke retroperspektivet ble for langt. Jeg opplevde spesielt med den eldste informanten at det var spørsmål som ikke kunne besvares fordi det handlet om ting som lå ganske langt tilbake i tid. Basert på kriteriene plukket jeg ut 8 navn som fikk tilsendt

informasjonsskriv og invitasjon til deltakelse i prosjektet. Disse informantene hadde jeg aldri hatt timer med, men jeg hadde i noen grad kjennskap til dem og tenkte at de kunne bidra med nyttig data til mitt prosjekt. Jeg fikk rekruttert 3 informanter ved hjelp av informasjonsskrivet jeg sendte ut. De 3 andre takket ja til deltakelse etter at jeg tok direkte kontakt med dem, ved å sende en tekstmelding. Disse 3 fikk tilsendt informasjonsskrivet etter å ha takket ja, men før gjennomføring av intervjuene.

Det er flere utfordringer ved denne måten å rekruttere informanter på. Det bør reflekteres rundt informantenes motivasjon for å delta. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å tilby et gavekort til dem som takket ja, for å motivere til deltakelse. Dette ble jeg frarådet av veileder, som påpekte faren for at et gavekort kunne påvirke hva informanten svarte. Dersom motivasjonen var knyttet til gavekortet, kunne informanten ha liten interesse i å bidra med nyttig informasjon eller svare det hen trodde jeg ville høre (Tjora, 2021, pp. 152-153). Et siste aspekt i denne omgang er knyttet til dem som enten ikke ville være med i prosjektet eller ikke fikk forespørsel om deltakelse. Det store spørsmålet er hva de ville sagt i intervjuene, og om det avviker fra det de deltakende informantene meddelte (Tjora, 2021, p. 147). Som forsker må jeg også reflektere over muligheten for at mitt ståsted som ansatt i Hørselsavdelingen påvirket deltakelsen i prosjektet. Kan det ha vært potensielle informanter som hadde meninger og erfaringer de ikke var komfortable med å dele fordi det var jeg som skulle foreta intervjuene? Det var 5 som fikk tilsendt invitasjon, hvor jeg bare fikk tilbakemelding fra en som ikke ønsket å være med. De 4 andre hørte jeg aldri fra. Jeg har ikke hatt anledning til å undersøke om de har mottatt invitasjonen, har flyttet fra byen eller bevisst ikke ønsket å delta.

Dette forskningsprosjektet har en relativistisk epistemologi som (Kleven & Hjordemaal, 2018, p. 203) søker den enkeltes erfaringer og opplevelser om audiopedagogisk oppfølging i Kristiansand. Som jeg skrev tidligere ønsker jeg å sammenligne de ulike informantenes ytringer, for å se etter felles faktorer som kan forbedre og videreutvikle organisering og innhold i Kristiansandsmodellen. I kapittelet om forskningens kvalitet vil jeg komme inn på ulike usikkerhetsmomenter og kriterier knyttet til muligheten til å trekke slike slutninger. I denne omgang vil jeg bare nevne at utvalget av informanter er et slikt usikkerhetsmoment, som skaper utfordringer i forhold til flere av kriteriene for kvalitet i forskning (tjora).

3.2.4 Presentasjon av informantene

Kravet til anonymisering er spesielt viktig i dette prosjektet, fordi hørselsmiljøet i Kristiansand er så lite og samarbeidet rundt de ulike elevene ganske tett. Vanligvis beskrives hver informant individuelt, gjerne med kjønn, alder, grad av hørselstap, høreapparat eller CI, og kanskje interesser. Det er ikke mulig å gjøre her hvis man skal sikre anonymiteten. Derfor blir de presentert som gruppe.

Kjønn: 2 gutter og 4 jenter

Alder: 15, 16, 17, 19, 21 og 24 år gamle

Høreapparat: 3

Cochlea implantat: 3

Jeg er godt fornøyd med variasjonen i gruppa med informanter. Begge kjønn er representert med minst to personer og det er fin spredning i alder. Med tanke på nedsatt hørsel er det også ganske forskjellig. I gruppa finnes medfødte og ervervede

hørselsutfordringer, det er stabile hørselstap og progredierende. De er oppvokst i 5 forskjellige bydeler. 2 av informantene har gått på samme skole, men ikke samtidig, de 4 siste har alle gått på forskjellige skoler. Totalt har 10 ulike audiopedagoger hatt timer med informantene i løpet av grunnskoleløpet deres. 2 av audiopedagogene har hatt erfaringer med to av informantene, mens de 8 andre har hatt ukentlige timer med en av informantene.

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ville bruke pseudonymer. Jeg har lest mange masteroppgaver som bruker lærer 1 og 2, eller elev a og b, noe jeg ikke synes kommuniserer så godt. Bruk av pseudonymer øker lesbarheten, samtidig som anonymiteten beholdes, (Tjora, 2021, p. 266). I dette prosjektet er kjønn helt uten betydning, derfor velger jeg å bruke pronomenet *hen*, i stedet for *han* eller *hun*, og jeg har funnet pseudonymer som er kjønnsuavhengige.

Jeg hadde planlagt å gi hver informant en farge, men for mange representerer ulike farger ulike kvaliteter. Dette kunne påvirke leseren, så jeg valgte det bort. Det endte med 6 ulike treslag, med en henspeiling til uttrykket *hel ved*. Dette uttrykket brukes ofte om personer som er ærlige, redelige og som oppleves ekte. Etter seks intervjuer var absolutt ærlig og ekte dekkende beskrivelser på mine informanter, eller Bjørk, Gran, Furu, Hassel, Eik og Barlind, som jeg kommer til å kalle dem heretter.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

I løpet av en relativt kort periode, på noen uker, ble de seks intervjuene tatt. Det ble svært ulike gjennomføringer, en hjemme hos en elev, to på grupperom på skolene til elevene og tre på et møterom i Rådhuskvarartalet i sentrum av Kristiansand.

Jeg innledet alle intervjuene på samme måte. Jeg takket for at de var villige til å snakke med meg, og så sa jeg at jeg tenkte at de hadde informasjon som var viktig for mitt prosjekt. Deretter brukte jeg tid på å beskrive rettigheter i forhold til anonymisering, få lese intervjuet og mulighet til å trekke seg når som helst. Denne noe formelle starten kom etter at vi hadde satt oss ned og jeg hadde skrudd på opptakeren. I forkant av dette var det oppstått god kontakt mellom informant og forsker, blant annet via såkalt small-talk. Alle informantene viste et avslappet kroppsspråk og god blikkontakt. Jeg valgte å opptre noe formelt i oppstarten, for vise informantene at jeg tok dem på alvor og også dele mine forventninger til intervjuet. Ingen av informantene viste noen tegn til at de tenkte det kunne bli aktuelt å trekke seg eller var i tvil om at deres anonymitet stod i fare. Underveis i intervjuet minnet jeg informantene på rettighetene, spesielt når det kom til anonymitet i forhold til audiopedagogene som de hadde jobbet med. Men da var de alle tydelige på at jeg ikke behøvde ta hensyn til anonymiteten deres, jeg stod fritt til å dele det de hadde sagt inn i Hørselsavdelingen. Noe jeg har valgt å ikke gjøre, annet enn på generelt grunnlag.

Jeg hadde planlagt å gjennomføre det som Tjora (2021, pp. 104-144) beskriver som fokuserte intervjuer, en effektiv og mer begrenset form for et dybdeintervju. Jeg vurderte temaene mine som ganske avgrenset på forhånd og tenkte at om lag 25 minutter med hver informant ville gi tilstrekkelig data i forhold til problemstilling. Jeg undervurderte både informantenes behov for å dele erfaringer og min egen nysgjerrighet. Etter 6 intervjuer ble gjennomsnittet på hele 48 minutter. Da var det korteste var på 27 minutter, hovedsakelig fordi da var spisefriminuttet over. Jeg måtte ta et gjenbesøk med den informanten fordi jeg hadde glemt å spørre om blant annet opplevelse av elevsamlingene. Det lengste var på 60 minutter, det kunnet nok fortsatt

litt til om ikke opptaksappen hadde en begrensning på 60 minutter. Men i ettertid ser jeg at det mest sannsynlig ikke var nødvendig med tanke på innsamling eller kvaliteten av data.

Det er fornøyeelig å lytte til opptakene i etterkant, med tanke på forventningene jeg hadde. Jeg innledet strukturert og etter planen, men så gikk det ikke lang tid før de ulike intervjuene hadde tatt helt ulike retninger. Jeg valgte å la informantene påvirke forløpet av intervjuene, ved å stille oppfølgingsspørsmål til det de delte. Det var spennende å se hvor mye forskjellig de var opptatt av. Da det oppstod naturlig pauser, vendte jeg tilbake til intervjuguiden og sjekket ut at vi hadde vært innom de ulike temaene. Jeg brukte ulike kommunikasjonsstrategier i løpet av intervjuene. For å sikre fremdrift i samtalen, stilte jeg tilleggsspørsmål, anvendte non-verbale ytringer som smilende ansiktsuttrykk, nikking med hodet og småord som mm og ja. Innimellom oppsummerte jeg hva de hadde fortalt, for å sjekke at jeg hadde forstått hva de mente. Alle informantene fikk også spørsmål om det var noe jeg hadde glemt å spørre om, men det var ikke spesielt fruktbart.

I det fjerde intervjuet, med Eik, begynte hen å snakke om Hørselssamlingene hen hadde deltatt på. Eik kom med refleksjoner som kvernet i hodet mitt i mange dager etterpå, og førte til at jeg bestemte meg for å inkludere spørsmål om Hørselssamlingene i intervjuguiden. Dette førte igjen til at jeg måtte intervju to av informantene på nytt, for å få med meg deres opplevelser av samlingene. Informant Furu hadde ikke deltatt på disse samlingene, og ble dermed ikke gjenintervjuet.

3.2.6 Transkripsjon

Når man transkriberer blir intervjuet overført til tekst, et slags referat av samtalen som fant sted. En transkripsjon bør ses på som en begrenset rekonstruksjon av intervjuet. Det er en krevende oppgave å skulle beskrive alt det som skjer i en ansikt-til-ansikt situasjon i tekstform, spesielt non-verbal kommunikasjon og stemning kan være utfordrende å referere nøyaktig (Thagaard, 2018, p. 111).

Jeg var heldig som fikk informanter som alle aksepterte at jeg tok lydopptak av intervjuene. Dette gjorde at jeg var sikker på at alt de sa ble registrert, fra direkte svar på spørsmål til plutselige detaljer om andre forhold de delte. Jeg hadde penn og papir tilgjengelig, som gjorde at jeg kunne notere ned tilleggsinformasjon i form av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og håndbevegelser, som ble brukt for å understreke det som ble sagt og som ikke kunne oppfattes på lydopptaket. Underveis noterte jeg meg også tanker som oppstod og oppfølgingsspørsmål som ikke passet å stille akkurat da, men som jeg ville spare til senere. Noen ganger noterte jeg også ned ting som kunne høres på opptaket, som nølende svar, eller veldig bestemte svar, for å være sikker på at jeg la merke til det senere.

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv for å sikre nærhet til dataene og for å få en god oversikt over materialet. Det var overraskende tidkrevende arbeid. Det var svært varierende, tidvis litt kjedelig på grunn av nøyaktigheten jeg tilstrebet for å sikre mulighet for sitater, og tidvis veldig interessant å lytte til, slik at jeg glemte bort litt transkriberingen og måtte spille av på nytt. Noen av informantene ble ivrige og snakket svært fort i enkelte sekvenser, da var jeg takknemlig for muligheten til å variere avspillingshastigheten. Jeg valgte å ikke bruke tid på lære meg et analyse-program som for eksempel nVivo eller CASDAQ, med bare seks informanter var ikke materialet så

omfattende. Og uansett jobber jeg best med dokumenter i papirform, så utstyrt med tusjer i ulike farger og utskrifter av intervjuene gikk jeg i gang med analysearbeidet.

3.3 Analyse av datamaterialet

I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i analyseringen av dataene som ble samlet inn. Hensikten med analyseprosessen er å gi leserne tilgang på kunnskapen som forskningsprosjektet har utviklet (Tjora, 2021, p. 195), uten å måtte lese alle transkripsjoner og feltnotatene. Som forsker derimot, må man lese de ulike intervjuene og notatene man har gjort seg underveis mange ganger. Det anbefales også at når man har gjort lydopptak, at disse lyttes til flere ganger. Disse repetisjonene kan bidra til at man ser nye mønstre eller oppdager nyanser som kan styrke forskningens kvalitet (Thagaard, 2018, pp. 152-153).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s216) starter analyse-arbeidet allerede under utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennom blant annet valg av spørsmålsformuleringer. Thagaard (2018, p. 151) hevder at analysen starter under intervjuene, ved at man observerer og reflekterer over det som ytres, både verbalt og non-verbalt. Deretter vurderer man kontinuerlig hvordan man kan forstå det som informantene deler. Det er viktig at forskeren noterer refleksjonene underveis, slik at forståelsen som utvikles er med inn i det videre analysearbeidet.

Det er ulike analytiske tilnæringsmåter, kontekstanalyse og temaanalyse er to vanlige tilnæringer innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, pp. 151-154). Før man velger seg sin tilnæringsmåte er det hensiktsmessig å strukturere datamaterialet ved hjelp av koding og kategorisering. Også her er det ulike måter å behandle dataene på. Som tidligere nevnt valgte jeg å ikke benytte et dataprogram til kodingen, men brukte i stedet tekstmarkører i ulike farger og papirkopier. Selv om det var snakk om litt over 100 sider med transkriberte intervjuer, lagde jeg meg et system som var oversiktlig og enkelt å finne frem i.

Jeg fant tidlig ut at en temaanalyse ville passe mitt forskningsprosjekt. Valg av tema ble gjort ut ifra vurderinger av informantenes data opp mot problemstillingen. Det betyr at en del interessant informasjon fra intervjuene ikke kommer med i denne oppgaven, for eksempel erfaringer og refleksjoner som ikke er i direkte forbindelse med den audiopedagogiske oppfølgingen. Jeg hadde forventet en del data på organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging, men opplevde at informantene hadde lite å formidle. Dermed ble det temaet redusert til å handle om den fysiske og tekniske tilretteleggingen. I tillegg ble følgende hovedtema er valgt; opplevelser knyttet til organisering av den audiopedagogiske oppfølgingen, opplevelser knyttet til spesialundervisning med audiopedagog fra Hørselsavdelingen og opplevelser knyttet til Hørselssamlingene.

Når det gjelder valg av data som presenteres, har jeg valgt å ta med mest mulig av det informantene formidler knyttet til temaene. En del presenteres som sitater og en del refereres til i løpende tekst.

3.4 Forskers rolle og forforståelse

På den ene siden kan det være naturlig å tenke at jeg med min bakgrunn har en tydelig intensjon med forskningen min, som går ut på å finne data som støtter opp om organiseringen vi har i Kristiansand kommune. Det at jeg velger å bruke tilgjengelighetsutvalg som metode for å rekruttere informanter, kan forsterke dette inntrykket. I tillegg er en del av denne 4-årige etterutdanningen betalt av Kristiansand

kommune. Ved første øyekast kan disse momentene virke overveldende i forhold til forskningens pålitelighet.

På den andre siden vil jeg hevde av min kjennskap til og min erfaring med den audiopedagogiske oppfølgingen i Kristiansand, gir meg en enestående mulighet til å få frem elevenes stemme. Jeg har svært god innsikt i elevenes skolehverdag, lang erfaring med elever med nedsatt hørsel og god forståelse for hvilke utfordringer som kan oppstå på skolen. Jeg opplevde at alle informantene snakket åpent og følte de kunne dele erfaringene sine, uansett om det var positive eller negative tilbakemeldinger. Jeg tror at min fagkunnskap og min lange erfaring var viktige faktorer for å etablere den tilliten og tryggheten som oppstod i intervju situasjonene. Når det gjelder forpliktelser i forhold til den påspanderte etterutdanningen, har Kristiansand kommune ikke kommet med noen føringer eller krav, slik man ofte ser i privat sektor. Bruken av tilgjengelighetsutvalg er forbundet med pragmatiske forhold og vurderinger om hvordan man kan sikre seg god data, på en effektiv og minst mulig ressurs-krevende måte.

3.5 Kvaliteten i prosjektet

I samfunnsvitenskapelig og pedagogisk forskning finner man som regel så mange usikkerhetsmomenter at man skal være svært forsiktig med å trekke slutninger. Dette gjelder også for dette prosjektet. I kvalitativ forskning er det i hovedsak tre kriterier som drøftes når kvaliteten i prosjekt vurderes, disse er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, p. 259). I denne delen av oppgaven vil jeg ved hjelp av disse kriteriene, beskrive hvordan jeg har gått frem for å sikre god kvalitet i masterprosjektet mitt.

Reliabilitet eller pålitelighet dreier seg om hvordan vi beskriver selve prosessen rundt innsamlingen og utviklingen av dataene (Thagaard, 2018, p. 181). Sentrale spørsmål i denne sammenhengen dreier seg om hvordan og hvilke informanter som ble rekruttert, hvordan og hva slags informasjon bidro de med og ikke minst hva blir valgt ut og presentert i resultatdelen. Tidligere i dette kapittelet har jeg beskrevet de ulike trinnene i første del av prosessen på en grundig og åpen måte for å øke påliteligheten. Jeg skisserte mulige trusler til reliabiliteten i form av forskers ståsted og forforståelse, samt at metoden for å rekruttere informanter kunne være problematisk. Ved hjelp av denne åpenheten, søker jeg å øke forskningens troverdighet. Et annet virkemiddel som kan styrke reliabiliteten er sammenhengen i selve prosjektet (Tjora, 2021, p. 263) Jeg har jobbet mye med struktur og innhold i oppgaven for å sikre en rød tråd. I teoridelen får leseren kunnskap om nedsatt hørsel, utfordringer knyttet til hørselstap og hva som er hensiktsmessig tilrettelegging. Videre beskrives lovpålagte rettigheter og hvordan Kristiansand kommune har valgt å organisere dette for denne elevgruppa. Denne informasjonen er valgt for å gi leseren et godt grunnlag når hen skal lese informantenes uttalelser. Alt leses i en kontekst, jeg har prøvd å gi informasjon som gir leseren muligheter for aktuell kontekst til dette prosjektet.

I punktet om analysering av datamaterialet og valg av sitater kommer jeg inn på hvilke kriterier jeg la til grunn for at nettopp disse temaene og disse utsagnene får plass i denne oppgaven. Mitt mål er at leseren der også opplever en sammenheng og en rød tråd, som vil styrke reliabiliteten i prosjektet.

Validitet eller gyldighet dreier seg om resultatene vi kommer frem til og tolkningen av disse. I følge Thagaard (2018, p. 181) er det sentralt å vurdere hvordan vi har posisjonert oss i miljøet i forhold til hvordan vi tolker informasjon. Dette kom jeg inn på

da jeg skrev om min rolle og forforståelse. Kleven (2008) beskriver 4 ulike typer av validitet, begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre og ytre validitet. I mitt prosjekt er det hensiktsmessig å drøfte disse typene validitet.

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad man kan stole på at det er informantenes oppfatninger og synspunkt som kommer til uttrykk (Kleven, 2008). I mitt prosjekt spør jeg etter elever med nedsatt hørsels erfaringer med audiopedagogisk oppfølging i Kristiansand. I de ulike intervjuene brukte jeg tid på å skape en trygg ramme, slik at informantene opplevde at de kunne be om ytterligere forklaringer ved behov. I tillegg stilte jeg en rekke oppfølgingsspørsmål for å sikre at informantene svarte på det jeg faktisk spurte om. Når det gjelder denne oppgavens hovedtema som handler om å ha spesialundervisning med en audiopedagog, stilte jeg alle følgende kontrollspørsmål: Ville du anbefalt andre elever med nedsatt hørsel å ha timer med audiopedagog? Dette spørsmålet ble stilt ganske langt ut i intervjuene, slik at informantene i utgangspunktet hadde allerede svart på dette ved at forsker leste mellom linjene. Men spørsmålet utfordret informantene til en tydeliggjøring. I tillegg fikk alle følgende oppfølgingsspørsmål; hvorfor det? Svarene de gav viste at de hadde forstått spørsmålet og hva det innebar, og kan ses på som styrking av begrepsvaliditeten. Andre faktorer som kan bidra til å styrke begrepsvaliditeten er knyttet til min erfaring med denne elevgruppa og dette fagfeltet. Jeg har lang erfaring med det jeg spør om og jeg kjenner de lokale forholdene ute på skolene, slik at grunnlaget for at jeg har forstått informantene riktig er godt. I tillegg ble det brukt lydopptak for å sikre nøyaktighet i forhold til sitater.

Når det gjelder forskers mulige innflytelse på informantenes svar, er jeg trygg på at alle opplevde at de kunne ytre seg helt fritt. Denne tolkningen baserer jeg på informantenes kroppsspråk, mimikk, tonefall og flyten i samtalene. Med min forforståelse og kjennskap til de ulike audiopedagogene jeg spurte om, var jeg under alle intervjuene spesielt bevisst på muligheten for at noen av informantene kunne føle seg forpliktet til å snakke varmt om dem. For å motvirke denne følelsen av forpliktelse snakket jeg om konfidensialitet, samt anvendte konkrete spørsmålsformuleringen som skapte avstand mellom sak og person.

Indre validitet handler om hvilket grunnlag jeg som forsker har til å trekke slutninger om sammenhenger i det informantene forteller (Kleven, 2008). I denne oppgaven dreier det seg for eksempel om slutningene om at oppfølging etter Kristiansandsmodellen styrker elevene i skolehverdagen sin, og at deltakelse på Hørselssamling har positiv effekt på mestring av hørselsutfordringene. En utfordring knyttet til den indre validiteten er at man vet lite om konteksten som påvirket uttalelsene til de ulike informantene. Rammene i dette prosjektet gav ikke muligheter for observasjoner eller intervjuer med for eksempel lærere. De slutninger som jeg presenterer i drøftingsdelene, baserer seg på at informantene er samstemte. I tillegg drøftes slutningene opp mot annen forskning og litteratur. I noen tilfeller svarte mine informanter ganske annerledes enn hva nettopp forskning og litteratur hevder, men samstemtheten informantene imellom styrker den indre validiteten.

Når det gjelder årsaker til at elever med nedsatt hørsel opplever for eksempel god tilrettelegging eller inkludering, finnes det selvsagt andre årsakssammenhenger enn at de følges opp av Hørselsavdelingen i Kristiansand kommune. Denne oppgavens intensjon er å belyse elevens erfaringen med avdelingens oppfølging, noe som ikke ekskluderer at andre aktører også spiller viktige roller i arbeidet rundt elevene.

Statistisk validitet handler om styrke på en sammenheng, og er ifølge Kleven (2008) vanligvis ikke aktuell innen kvalitativ forskning. Jeg hadde bare seks informanter, som er et tynt grunnlag, men jeg fikk data på to tema som indikerte en sterk sammenheng. Det ene temaet gjaldt Hørselssamlingene, hvor de fem informantene som deltok var helt samstemte. Informantene beskrev ulike aspekter av elevsamlingene, men hadde samme opplevelse. Det andre temaet gjaldt spesialundervisningen med audiopedagog og opplevelser i forhold til tilhørighet og stigmatisering. Der var alle seks informantene også samstemte, og de nyanserte på ulike måter sine synspunkter slik at den statistiske validiteten ble styrket. De to temaene presenteres og valideres videre i drøftingsdelen.

Generaliserbarhet eller overførbarhet dreier seg om mulighetene for at forskningens resultater også er gyldige i andre sammenhenger (Tjora, 2021, p. 267). Denne overføringsverdien er ofte et spørsmål om ytre validitet. Ifølge Kleven og Hjordemal (2018, pp. 133-134) vil ikke forskningsresultater automatisk gjelde for andre enn de som deltok i undersøkelsen eller for andre situasjoner enn i de undersøkelsene foregikk. I dette prosjektet bør man være forsiktig med å trekke slutninger, basert blant annet på utvalget av informanter. Det er kun seks stemmer og de er valgt fordi de var tilgjengelige for forskeren. Det styrker forskningen at utvalget er variert, informantene er av begge kjønn, har ulike hørselsutfordringer, ulik alder og er fra ulike bydeler. Samtidig må man ta høyde for det som kalles frivillighetsproblemet, som handler om at når man kan velge å delta er sannsynligheten stor for at man ikke får et representativt utvalg som responderer (Kleven & Hjordemaal, 2018, pp. 142-143). Det som styrker den ytre validiteten i dette prosjektet, er min kjennskap til elevgruppa og til Kristiansandsmodellen. Jeg har jobbet med svært mange forskjellige elever med nedsatt hørsel de siste 19 årene i Kristiansand, og det informantene beskriver harmonerer med mine erfaringer. Jeg kjente igjen mange av sitatene deres, de kunne kommet fra flere av mine tidligere og nåværende elever.

3.6 Etske vurderinger

Det er ulike aspekter knyttet til etikk i forskningsprosjekter. Det kan handle om generelle etiske verdier som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2021, p. 53). Dette bør ligge nedfelt i enhver forsker som i sitt prosjekt er i kontakt med andre mennesker. I tillegg finner man formelle krav, formulert som etiske retningslinjer, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi, forkortet til NESH (Ringdal, 2018, p. 59). Disse etiske retningslinjene handler blant annet om informert samtykke, regler for behandling av personopplysninger, konfidensialitet og rett til å trekke seg fra prosjekter (Ringdal, 2018, pp. 61-65). Etikken knyttet til dette dreier seg både om hvordan forskeren ivaretar dette og om hvordan det formidles til informantene.

Mitt forskningsprosjekt var meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som vurderte og godkjente søknaden dato (se vedlegg 3). I søknaden beskrev jeg prosjektet og metode for innsamling av data. Jeg forpliktet meg til forsvarlig oppbevaring av både lydopptak og transkripsjoner. Dette ble sikret ved å bruke en godkjent app for lydopptak, som lagret intervjuene på en sikker server og ikke på mobilen som spilte dem inn. Intervjuene ble deretter transkribert, hvor personlig informasjon som for eksempel alder, kjønn og navn på skole, ble fjernet. Transkripsjonene ble lagret på en passord-beskyttet pc. I forbindelse med søknaden til NSD ble et info-skriv utarbeidet, som beskrev prosjektet, hva deltakelse ville innebære, rettigheter i forhold til informert samtykke, konfidensialitet og mulighet for å trekke seg. Dette skrev informantene under på.

I starten av hvert intervju gikk jeg igjennom de sentrale punktene i infoskrivet, og poengterte spesielt retten til å trekke seg når som helst og hvordan jeg skulle sikre anonymiteten deres. Det påpekes at etikk i kvalitativ forskning handler mye om at informantene ikke skal komme til skade (Thagaard, 2018, p. 26; Tjora, 2021, p. 187), eller oppleve at de blir ledet til å si mer enn de har lyst til å dele. Det var viktig for meg at deltakelsen i prosjektet skulle bli en god opplevelse, noe stemningen på lydopptakene med alle informantene bekrefter at det ble.

NESH har også retningslinjer knyttet til forskersamfunnet som handler om blant annet henvisningsskikk, plagiering, uredelighet og fusk (Ringdal, 2018, pp. 66-70). Jeg har etterstrebet å henvise med både forfatter og sidetall, for å sikre etterprøvbarhet og mulighet for videre forskning. Ved å bruke lydopptak i intervjuene garanteres nøyaktighet og riktighet i informantenes uttalelser, slik at datagrunnlaget som forskningen bygger på er autentisk.

4 Resultater og drøfting

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å utvikle data knyttet til elevers opplevelser av den audiopedagogiske oppfølgingen etter Kristiansandsmodellen. I kapittel to beskrev jeg hva nedsatt hørsel er, utfordringer elever med nedsatt hørsel kan møte eller stå i og hvordan skolen kan tilrettelegge og inkludere. Deretter ble Kristiansandsmodellen presentert. I dette kapitlet vil jeg presentere data fra intervjuene og drøfte dette opp mot teorigrunlaget i kapittel to.

Resultatene er delt inn i fire hovedtema:

1. Opplevelser rundt organiseringen av den audiopedagogiske oppfølgingen
2. Opplevelser knyttet til spesialundervisning med audiopedagog
3. Opplevelser rundt tilrettelegging
4. Opplevelser knyttet til Hørselssamlingene

Hvert tema blir beskrevet nærmere i innledningene til delkapitlene. Jeg har valgt å drøfte hver kategori fortløpende. Alle audiopedagogene som blir referert til i datamaterialet er kvinner, dermed brukes pronomenet hun i stedet for hen.

4.1 Opplevelser rundt organiseringen av den audiopedagogiske oppfølgingen

I denne delen kommer jeg inn på hvordan timene med audiopedagog ble organisert ute på skolene, og hvilke opplevelser informantene hadde rundt dette. Tilhørighet og stigmatisering er aktuelle tema som kommer opp i forskning i forbindelse med segregert undervisning, noe jeg ønsket at informantene skulle si noe om. Jeg spurte også om de kunne være med å bestemme om hvor det skulle jobbes.

4.1.1 Presentasjon av data

Informantene hadde svært ulikt antall undervisningstimer med audiopedagog, men var svært samstemte på at de i hovedsak jobbet på grupperom når audiopedagogen kom til skolen. Furu og Barlind sa at de alltid gjorde det, mens Selje og Eik sa at de som oftest var på grupperommet. Gran og Bjørk varierte i noen grad. Bjørk sa at hen foretrakk å gå ut av klassen, og svarte følgende da jeg spurte om hvorfor:

Det er mye mer behageligere, det er mye stillere der. Og ho er jo utdannet til å lære nedsatt hørsel-barn, som meg da, ting, så det blir jo litt bedre (Bjørk).

Gran fortalte at hen jobbet mye på grupperom i engelsk fordi språkfag var utfordrende. Gran kunne av og til ha med en medelev, fortalte hen. På spørsmål om Gran hadde fått negative kommentarer for å gå ut av eller returnere til klasserommet, var svaret et kontant «nei». Gran hadde derimot opplevd ved flere anledninger at medelever ønsket de kunne være med ut på grupperommet og jobbe med audiopedagogen.

Jeg spurte om det var audiopedagogen som bestemte at de skulle ut på grupperom, eller om de kunne være med og bestemme. Gran sa at hen kunne velge, og at noen ganger sa Gran nei hvis det skjedde noe gøy i klasserommet. Gran opplevde at hen kunne si hva hen ville.

Var ikke noe jeg brydde meg noe om, egentlig, jeg synes egentlig det var greit, synes jo det var nesten som en fritime, men at jeg jobbet på en måte med skole og det vi skulle igjennom da, men på en litt mer hyggelig måte, eller sånn (Selje).

En av de store innvendingene mot spesialundervisning utenfor klasserommet, er faren for både å miste tilhørighet og det å bli stigmatisert. Jeg ba alle informantene fortelle om opplevelser knyttet til det å forlate og komme tilbake til klasserommet, i forbindelse med timer med audiopedagogen.

Alle kjente audiopedagogen, hun hadde introdusert seg i klassen, alle visste at hun var min «assistent», og når hun kom, var alle begeistra for å se henne, og så spurte mange om de kunne bli med ut. Hun var ganske populær, folk ville ut av klasserommet (Eik).

Fikk du noen kommentarer da?

Nei, synes vel egentlig at det var noe folk ikke brydde seg så veldig om. Hadde jo med andre medelever med ut i noen av disse timene og da var vi veldig flinke til å rullere på hvem det var (Selje).

Furu likte ikke at hen gikk glipp av ting, og i begynnelsen var det flaut, slik at hen fant opp unnskyldninger, men etter noen uker sa Furu det som det var til medelevene. Etter hvert gjorde Furu en avtale med en medelev om at den skulle sende Furu en melding om klassen plutselig fant på noe gøy, slik at audiopedagogen avbrøt sitt opplegg og Furu kunne få samme opplevelse som klassen.

Jeg spurte informantene om det noen ganger de tenkte, åh nei, nå kommer audiopedagogen:

Noen ganger tenkte jeg urgh, fordi jeg følte jeg mistet noe i klasserommet, hvis det plutselig skulle skje noe og så snakket folk om det i friminuttet (Eik).

Ja, det var det nok noen ganger jeg tenkte det. Det var jo flaut å gå ut av klasserommet når alle var der. Men så var det veldig gøy å jobbe med audiopedagogen, så det var ikke noe problem (Barlind).

Men da du skulle returnere:

Ja, det var jo mange som lurte på hva jeg gjorde, ikke sant. Plutselig forsvant to timer av dagen. Så jeg skjønner at folk lurte på hva jeg gjorde. Men mange av de kjente jo audiopedagogen igjen, i og med jeg hadde hatt henne så lenge. Og da visste de at det hadde noe med hørselen å gjøre. Og det er jeg veldig glad for at jeg hadde samme audiopedagog så lenge (Barlind).

En informant opplevde det slik:

Nei, jeg synes jo bare det var gøy å komme tilbake igjen, fortelle hva vi hadde gjort (Selje).

Jeg spurte Bjørk, som gjerne ville ut og jobbe på grupperom, om hen hadde fått spørsmål eller kommentarer fra medelever. Bjørk sa at det hadde vært medelever som hadde lurt på hvorfor hen skulle ut av klasserommet. Bjørk hadde da svart:

Jeg sa at jeg hadde audiopedagog som kan gjøre at jeg er sikker på at jeg har lært det jeg skal kunne, hun forklarer på litt enklere måte, mer tilrettelagt for meg (Bjørk).

Medelevene hadde da svart «ok», i et nøytralt tonefall og dermed opplevde Bjørk at den saken var ute av verden. Den samme opplevelsen hadde Selje, da hen fortalte klassen at «jeg hører dårlig, så audiopedagogen hjelper meg». Enkelte av informantene sa noe om at det var kjedelig å gå glipp av det som skjedde i klassen. I intervjuene med Furu og Eik dreide det seg om morsomme aktiviteter. I intervjuet med Barlind kom et nytt element frem, det å gå glipp av fagstoff som kunne bli aktuelt til en innlevering eller prøve

senere. Jeg spurte om hen måtte ta igjen oppgaver og hvordan hen fikk informasjon om timenes innhold.

Det var litt forskjellig fra lærer til lærer. Men jeg tror mange glemte meg litt, trodde jeg var syk. Men det var ikke et problem å spørre de i klassen etterpå. Og så spurte jeg om det var noe spesielt jeg måtte vite. Ofte er det mye informasjon en ikke trenger å vite (Barlind).

De neste funnene mine kommer til å handle om vennskap og åpenhet rundt den nedsatte hørselen. Spørsmålene ble stilt da vi snakket om undervisning på grupperom og bruk av høreapparater. Først vil jeg se på hva informantene sa om vennskap med jevnaldrende.

Alle informantene fortalte at de alltid har hatt venner på skolen. Etter hvert som de ble eldre og begynte på nye skoler, fikk de nye venner der. Dette var jevnaldrende som de også traff på fritiden. Bjørk fortalte at hen hadde noen venner som hen hadde kjent siden første klasse, og fremdeles gikk sammen med, samt at det kom nye til da hen begynte på ungdomsskolen. Jeg spurte informantene om de blir invitert på klassefester og i bursdager.

Selvfølgelig blir jeg invitert, (svaret kommer raskt og kontant). Hvis det er sånn bursdag og de inviterer mange folk og sånt, så er jeg en av de som blir invitert, og jeg blir godt tatt imot, altså klassen min er en kjempebra klasse. Mange lærere kårer oss til verdens beste klasse, verdens hyggeligste (Bjørk).

Barlind uttalte også at hen hadde venner i klassen, noen var det fremdeles etter at hen gikk ut av grunnskolen. Barlind hadde aldri opplevd at det å bruke høreapparater hadde vært en utfordring på vennefronten.

Ofte da jeg var yngre, spurte folk hva jeg hadde på ørene og da sa jeg bare at det var høreapparater og at jeg hørte dårligere enn det de gjorde, derfor måtte jeg bruke de for at jeg skulle høre optimalt, holdt jeg på å si. Det var egentlig det jeg pleide å si. Jeg var egentlig aldri veldig redd for å vise høreapparatene mine og alt det der (Barlind).

Eik fortalte om episoder hvor hen hadde blitt møtt med spørsmål om hva som hang på ørene, og at hen hadde vært usikker på hva hen skulle svare. Men at vennene da hadde svart på Eiks vegne med at «det er høreapparater». Og så fikk det ikke mer oppmerksomhet. Eik fortalte videre at hen fremdeles var venner med noen av dem, og at i denne vennegjengen var hørselstapet og bruk av høreapparatene normalisert og noe som glemmes bort.

Noen ganger har det faktisk skjedd at jeg har sagt hæ, og av og til sier jeg hæ enda en gang og da har det skjedd at noen har sagt hvorfor sier du hæ, er du døv? Og da sier jeg ja, er jo faktisk det. Og da blir det sånn oi, og latter (Eik).

Jeg spurte Gran om hva konsekvensene av åpenhet hadde vært for hen.

Jeg tror det mest positive som har kommet ut av det, er at jeg har fått bedre tilrettelegging og får med meg mer ting og har lært å si det jeg mener da. Og være mer tydelig om hva jeg trenger, mine behov (Gran).

4.1.2 Drøfting

Dette temaet inneholder flere spennende perspektiver. I første omgang ser jeg nærmere på det å gå glipp av konkret undervisning og opplevelser i klasserommet, og følelser knyttet til det å ha undervisning et annet sted enn klassekameratene. Jeg vil også drøfte elevmedvirkning under dette punktet. Deretter kommer jeg inn på utenforskap og stigmatisering, som følge av spesialundervisningen.

Det er mange faktorer som spiller inn på elevers motivasjon for å gå ut av klasserommet. I neste delkapittel vil jeg se på innholdet i det som den segregerte undervisningen tilbyr. Nå vil jeg se litt nærmere på hva informantene sa om selve forflytningen. Furu og Barlind sa noe om at det var flaut å gå ut av klasserommet, spesielt i begynnelsen. Noen av informantene fikk spørsmål fra medelevene om hvorfor de skulle ut på grupperom. Selje og Bjørk husket at de fortalte klassen om at de hadde nedsatt hørsel og fikk hjelp av audiopedagog på grunn av det. Spørsmålet om åpenhet rundt den nedsatte hørselen er for mange elever et stort dilemma. Mange elever ser på åpenhet som noe som kommer i konflikt med å være som alle de andre (Mjøen et al., 2021, p. 41). Denne annerledesheten kan knyttes til stigmatisering, som jeg kommer inn på senere. Alle mine informanter valgte å være åpne om sin hørselssituasjon, ved å gå med høreapparatene synlig og fortelle klassekameratene om audiopedagogens rolle og hensikt. Dette førte i neste omgang til flere positive konsekvenser, som at audiopedagogen kunne gi klassen kunnskap om det å ha nedsatt hørsel, eller ha med medelever ut for å jobbe sammen med eleven med nedsatt hørsel. Eik fortalte at klassekameratene var begeistret for audiopedagogen og gjerne ville være med ut og jobbe. Mjøen (2021) sier noe om økt kunnskap om hørsel til alle aktører er en viktig faktor for inkludering. Ingen av informantene fortalte om negative erfaringer med å være åpen om hørselsutfordring.

Bjørk og Selje snakket om at de opplevde det som godt å kunne gå ut på grupperommet og jobbe. Men flere av informantene var også tydelige på at det innimellom var kjedelig å gå glipp av det som skjedde i klasserommet. Dette samsvarer godt med det Mathiesen og Vedøy (2012, pp. 134-136) kaller organiseringsdilemmaet. Den segregerte undervisningen gir eleven mestringsopplevelser og muligheter for et godt faglig læringsutbytte, utført av pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse. Samtidig som det i klasserommet tilbys tilhørighet, fellesopplevelser og sosialisering sammen med jevnaldrende (Mathiesen & Vedøy, 2012). Furu og audiopedagogen hadde en avtale, for å sikre at Furu ikke gikk glipp av viktige sosiale opplevelser. Gran beskrev en praksis hvor hen kunne være med og bestemme, mens Bjørk gav inntrykk av at hen helst ville ut på grupperom mest mulig. Dette samsvarer ikke med den virkeligheten som Barneombudet og Nordahl-rapporten beskriver, hvor barna sjelden får mulighet til å medvirke i valg rundt gjennomføringen av spesialundervisningen (Meld. St. 6 (2019-2020), p. 44). I den nye opplæringsloven får elever lovfestet rett til medvirkning (Prop. 57 L (2022-2023)). Det er viktig at elever får mulighet til å medvirke, samtidig som man må være bevisst hvilke faktorer som påvirker valgene elevene tar. Når Bjørk sier at hen vil på grupperom fordi det er stillere der, kan det indikere at støynivået i klasserommet er for høyt. Kermit (2018, pp. 53-54) påpeker at manglende tilrettelegging i klasserommet kan føre til mer segregert undervisning. Når vilkårene i klasserommet for eleven med nedsatt hørsel blir så dårlige at eleven velger å gå ut av fellesskapet for å jobbe, kan man ikke kalle det reell elevmedvirkning.

Nordahl-rapporten (2018) påstår at en segregerende organisering av spesialundervisning kan føre til en manglende tilhørighet til klassefellesskapet. Rapporten «En av flokken» forteller om elever som sier det er mer stigmatiserende å gå ut av klasserommet i enkelttimer, enn å delta på korttidsopphold (Kermit et al., 2014, p. 132). Med stigmatisering menes her at elevene opplever seg merket på en negativ, annerledes måte når de må jobbe utenfor klasserommet. Og at dette medfører at de ikke regnes med, på lik linje med de andre elevene i klassen. Ingen av mine informanter beskrev opplevelser og følelser som jeg tolker til at de kjente seg stigmatisert. Furu og Barlind snakket om at de hadde følt seg flau ved noen anledninger, men på oppfølgingsspørsmål om de fikk blick og kommentarer av negativ karakter fra

medelevene, svarte begge to at det hadde de ikke opplevd. Ingen av informantene hadde opplevd mobbing eller latterliggjøring av den nedsatte hørselen, eller at de ble holdt utenfor av medelevene. Litt senere skriver jeg om sosiale relasjoner med medelever, som også kan være en indikator på grad av stigmatisering.

Det motsatte av stigmatisering kan være en opplevelse av å være inkludert, slik som Haug (2021, pp. 49-50) beskriver det. Inkluderingsstanken står sterkt i Norge og handler om at elevene skal oppleve fellesskap, deltakelse, medvirkning og et godt læringsutbytte i skolehverdagen sin (Haug, 2021, pp. 55-56). Det er krevende å oppfylle alle de ulike aspektene. For noen elever vil en måtte gjøre prioriteringer og kompromisser. Informantene i dette prosjektet mottok segregert undervisning, både på grupperom på hjemmeskolen og ved deltakelse på elevsamlingene. Hensikten med segregeringen var blant annet å øke læringsutbyttet, som igjen kan påvirke muligheten for deltakelse i undervisningen klassen.

En indikator på tilhørighet i klassefellesskapet er hva slags vennskap og sosiale relasjoner eleven har med de andre. Måten informantene beskrev vennskapene sine på, indikerer at det dreier seg om ekte vennskap, som preges av likeverd og gjensidighet. Bjørk sier at det er selvfølgelig at han blir invitert på klassefest, mens Eik forteller om venner som støtter. Når informantene beskriver tilhørigheten til klassen, er det tydelig at de snakker om det Antia (2002) kaller membership. Elevene er ikke på besøk, men fullverdige medlemmer av klassefellesskapet. Disse funnene står i kontrast til funn presentert i «En av flokken» (Kermit et al., 2014), men samstemmer godt med det et flertall av ungdommene i «Betingelser for god inkludering» rapporterer (Mjøen et al., 2021).

Jeg opplevde at alle mine informanter hadde gode erfaringer med å være åpne rundt den nedsatte hørselen. Gran fortalte at hen fikk bedre tilrettelegging på grunn av åpenhet. Jeg opplevde informantene som trygge og reflekterte ungdommer og unge voksne, samtidig som sårbarheten lå rett under overflaten. Furu og Barlind snakket om flauhet. Eik ble usikker da hen ble spurt om hva hen hadde på ørene. Det har vært en enorm teknologisk utvikling de siste årene, hvor høreapparatene blir stadig bedre og får penere design. Men det er fremdeles utfordrende for mange å akseptere den nedsatte hørselen, Svinndal (Williams, 2018, p. 94) fant at mange voksne med nedsatt hørsel velger å ikke bruke de tildelte høreapparatene. Årsakene til dette er trolig ganske sammensatt, men en konsekvens er at det blir færre rollemodeller for barn og unge. Derfor var det spennende og inspirerende å snakke med informantene, som alle hadde valgt åpenhet og opplevd at det har fungert positivt for dem.

Funnene i denne delen bekrefter ikke Nordahls og Kermits konklusjoner om at segregerende undervisning kan føre til manglende tilhørighet i fellesskapet og økt stigmatisering (Kermit et al., 2014; Nordahl et al., 2018). Opplevelser av organisering og gjennomføring av spesialundervisning påvirker elever svært forskjellig og ulike faktorer vil ha ulik påvirkningskraft for hver enkelt. Dette gjelder også for de seks informantene i dette prosjektet, som fortalte om ulik motivasjon for å jobbe på grupperom. Likevel er de samstemte i forhold til opplevd tilhørighet og stigmatisering. Dette harmonerer med erfaringene jeg har med elevene jeg har fulgt opp de siste 19 årene. Jeg hevder ikke at det ikke eksisterer en stigmatisert elev med nedsatt hørsel i kommunen, men jeg har hittil ikke funnet en sterk sammenheng mellom stigmatisering og oppfølging med audiopedagog utenfor klasserommet. Faktorer som er kommet frem i

intervjuene som kan motvirke manglende tilhørighet og stigmatisering, er at elevene er åpne om hørselstapet og at de kan medvirke til hvor de skal jobbe.

4.2 Opplevelser knyttet til spesialundervisning med audiopedagog

Elever med nedsatt hørsel i Kristiansand kommune, som har timer med audiopedagog, har som beskrevet i punkt 2.3 fulgt samme tiltakskjede som alle andre elever som får vedtak på spesialundervisning. Det er PPTs sakkyndige vurdering som anbefaler at pedagoger med audiopedagogisk kompetanse, skal utføre undervisningen.

Audiopedagogen og kontaktlæreren vil dermed i samarbeid med eleven og hjemmet, utarbeide en individuell opplæringsplan, IOP, basert på den sakkyndige vurderingen. I IOP-en beskrives blant annet mål, innhold og arbeidsmåter for timene med audiopedagog, med utgangspunkt i kompetansemålene i Læreplanverket. I sakkyndig vurdering vil det alltid være med et eller flere punkter som omhandler hørsel og tilrettelegging, som da audiopedagogene får et spesielt ansvar for å følge opp. Det kan dreie seg om konkret kunnskap om øret eller nedsatt hørsel, eller handle mer om strategier for å mestre hørselssituasjonen sin.

I dette prosjektet var jeg på jakt etter elevenes beskrivelser og opplevelser av hva som ble jobbet med, og på hvilken måte. Informantene ble i tillegg bedt om å gjøre en vurdering av opplevelsene sine, ved at de mot slutten ble spurt om de ville anbefale andre elever med nedsatt hørsel å motta denne type spesialundervisning.

4.2.1 Presentasjon av data

Jeg spurte informantene om de kunne fortelle litt om hva de jobbet med sammen med audiopedagogen.

Vi jobbet med ting som jeg synes var utfordrende på skolen. Ja, vi som hører dårlig synes ofte språk er vanskelig. Så vi jobbet mye med engelsk, husker jeg. Det var det vi jobbet mest med. Men samtidig hvis det var noe jeg trengte hjelp i, så jobbet vi med andre ting, eller hvis jeg skulle ha en prøve eller presentasjon så kunne jeg komme der og forberede meg litt (Barlind).

Flere av informantene bekrefter det Barlind sier om arbeid med engelsk. Selje fortalte at hen husker det var mye engelsk lydskrift, og Eik sa at hen lærte engelsk av audiopedagogen.

Jeg hadde en audiopedagog som jeg gikk ut med en gang i uka. Hun tok meg med ut og snakket om hvordan jeg hadde det. Hvordan det gikk med meg med tanke på hørsel. Og så gjorde vi litt andre ting. Og så lærte hun meg engelsk og litt annet utenfor klasserommet. Fikk en toveis samtale (Eik).

En annen informant opplevde at hen gjorde stort sett det samme som klassen, også da det ble jobbet sammen med audiopedagogen.

På barneskolen hadde jeg en audiopedagog og hun var på en måte slik at hun blanda inn i klassen, så det virket ikke som om hun bare var der for meg, og det synes jeg var ganske greit, og hjalp alle sammen, men hun så jo spesielt på meg da. Det var veldig bra synes jeg. Jeg jobbet bare med oppgaver og så tok hun meg med ut på grupperommet hvis jeg trengte hjelp, og så jobba vi der. Jeg tror bare at audiopedagogen visste at jeg kunne slite litt med å høre ting og trengte litt mer tid til å få ting forstått da og tok hensyn til det (Gran).

Gjennom oppfølgingsspørsmål fortalte Gran at hen husket at hen gjerne gikk på grupperom etter at læreren hadde gjennomgått noe i klasserommet. Der repeterte

audiopedagogen det som var gjennomgått, og det likte Gran veldig godt, før de jobbet videre med samme oppgaver som klassen var tildelt. Gran sa at hen opplevde å være på lik linje med klassekameratene sine. Bjørk sa at hen jobbet med det samme som klassen gjorde, men audiopedagogen lærte hen det på en litt enklere måte.

Jeg spurte informantene mine om de jobbet med temaet hørsel med audiopedagogen.

Ja, jeg husker audiopedagogen hadde med øremodell og viste steg for steg og hele pakka, hadde fokus på det, føler det sitter enda. Jeg synes det er viktig å vite hvordan en hører og hva som kan påvirke deg og hvorfor man er som man er (Selje).

Furu fortalte at hen hadde snakket mye med audiopedagogen om tinnitus og hørsel generelt, og lærte om hvordan hørselsutfordringene gjorde hen mye mer sliten og at mye lyd kunne bli tungt. Furu og audiopedagogen snakket om ulike måter å hvile eller lade batteriene på. Barlind fortalte også om hvor sliten hen kunne være etter en skoledag i en bråkete klasse.

Jeg spurte noen av informantene om de hadde lyttetrening eller munnavlesningsøvelser.

Ja, det hadde vi. Flere ganger, audiopedagogen sa at nå skal vi ha lyttetrening. Jeg likte det kjempegodt. Og hun brukte også mine interesser. Hun lagde selv oppgaver (Bjørk).

Elever med nedsatt hørsel må forholde seg til en del teknisk utstyr. Den ene informanten fortalte følgende:

Audiopedagogen viste meg noe tilleggsutstyr som jeg prøvde. Av og til hadde jeg med noe som vi skulle se på det sammen, for hun hadde litt mer peiling enn mamma og pappa. Og så viste hun meg nye ting jeg kunne få tak i. Viste det og lurte på hvordan det passet for meg (Eik).

Etter at informantene hadde fortalt litt om innholdet i timene, spurte jeg om audiopedagogen jobbet på en annen måte enn lærerne i klassen.

Hun forklarte ting på en måte så jeg husket det. Ja, litt annerledes måte. Vi snakket mye mer. Siden lærer (i klasserommet) snakker til alle. Hun lærte meg det på en gøy måte, jeg husker at nesten hver fredag lagde hun en kahoot til meg om hva vi hadde lært den uken da, som var ganske gøy (Bjørk).

Jeg fikk bedre med meg og forstod det vi gikk igjennom, og jeg hadde mulighet til å stille spørsmål underveis (Selje).

Barlind fortalte at audiopedagogen var kjempeflink til å forstå hvordan Barlind arbeidet best.

Vi ble så godt kjent at hun tok meg alltid hvis jeg ikke gjorde det ordentlig. Og hun var veldig flink til å tilrettelegge. Når jeg skulle lære noe lagde hun en konkurranse av det. For eksempel høyfrekvente ord. Og det ble gøy. Vi brukte dødslang tid på det (Barlind.)

Ingen av informantene hadde §2.6, som handler om undervisning i og på tegnspråk. Men det betyr ikke at tegnspråk var utelukket som støtte i kommunikasjonen. På spørsmål om Selje synes det var vanskelig å forstå inne i klasserommet noen ganger, når lærerne gjennomgikk, sa Selje at hen synes det. Og så la hen til:

Og det er jo naturlig. Da var det fint at jeg hadde audiopedagoger som kunne tegnspråk og brukte det mye, når de forklarte begrep (Selje).

Alle informantene fikk spørsmål om de ville anbefale andre elever med nedsatt hørsel timer med audiopedagog, og eventuelt hvorfor. De seks informantene var samstemt i sine anbefalinger, dog med noen nyanser da jeg ba dem utdype.

Det ville jeg definitivt anbefalt, jeg ble jo veldig glad i audiopedagogene mine, fordi vi hadde vært sammen så lenge også. Altså audiopedagogene lærte meg ikke sånn kjempemye, men jeg tror det viktigste for meg gjennom barneskolen og ungdomsskolen var bare støtten de gav på en måte, forståelsen de hadde for meg (Gran).

Ja, fordi det var veldig deilig å komme til en person som kan hjelpe deg med skole eller som kan gi deg 5 min, hvis du har hatt en kiip (krevende) dag. Timen er tilrettelagt til deg. Trenger man en time-out, får man lov til det. Fint å få hjelp til noe en er dårlig på. Følte jeg fikk hjelp til å hente inn klassekameratene mine. Men det var kipt å gå glipp av det de andre hadde i timen. Men jeg tenker det hadde en mer positiv effekt enn negativ (Barlind).

Eik og Bjørk anbefalte også timer med audiopedagog. Bjørk fremhevet at hen fikk forklart ting på en måte så hen husket det bedre. Eik var litt forbeholden i forhold til hvor lenge en skal ha timer. Selv avsluttet hen oppfølgingen etter syvende trinn, og mente at da er man selv gammel nok til å velge. På spørsmål om dette bør gjelde alle, var hen tydelig på at det må være opp til hver enkelt. Dersom noen opplever at de trenger mer oppfølging også på ungdomsskolen er det selvsagt helt i orden. Men for Eik var det viktig å være selvstendig. En annen informant hadde nesten motsatte opplevelse. Furu fikk først timer med audiopedagog på ungdomsskolen og fortalte følgende.

Men kan være vanskelig også, jeg likte det ikke, i hvert fall ikke i begynnelsen. Mest det å gå glipp av noe og det å snakke om mine problemer, meg selv generelt. Jeg har aldri likt å snakke om, skryte av meg selv eller snakke om meg når jeg har det vondt, jeg er ikke en sånn klager, så det å gå til noen liksom for å si alle problemene sine, det er jo litt som å gå til en psykolog, det har jeg aldri vært fan av. Det var jo litt vanskelig da. Jeg har skjønt nå at det å gå til audiopedagog var veldig lurt. Ser at jeg lærte mye av henne, og det hjalp. Anbefale audiopedagog? Ja, det ville jeg. Uten at man tenker at det hjelper deg der og da, men ser i ettertid at det hjalp (Furu).

Det er flere av informantene som kommer inn på relasjonen til audiopedagogene. Der Furu var tilbakeholden når det gjelder å snakke om personlige utfordringer, var Bjørk tydelig på sine behov og anbefalinger til andre elever med nedsatt hørsel.

Ja, en audiopedagog kan hjelpe deg ganske mye, du kan føle at du faktisk kan fortelle problemene dine og du kan få et nærmere forhold til en lærer da, og det kan være at den audiopedagogen har mye felles interesser da, og en kan virkelig få et bånd, ikke sant. Og det kan være at man virkelig elsker det, og man kan få med seg mye mer, kanskje du også lærer noe som de andre ikke gjør, for eksempel at du lærer litt om hørselen din, så gir det deg litt ekstra kunnskap (Bjørk).

Til slutt vil jeg ta med dette fra Barlind.

Jeg synes det var ubehagelig å bytte audiopedagog. Man er jo så godt kjent med den man er sammen med, og så skal man bygge ny relasjon med noen andre. Og så skal man jobbe med ting som jeg synes er utfordrende. Da er det ikke gøy å sitte der og jobbe med noen man ikke kjenner så godt. Og det er jo ikke alle en har like god kjemi med. Så da jeg byttet audiopedagog, synes jeg det var kjipere å måtte ut og jobbe (Barlind).

4.2.2 Drøfting

Informantene uttrykker mange forskjeller aspekter ved å ha timer med audiopedagogene. I denne drøftingen vil jeg se nærmere på faglig innhold, kompetanse, mestring og relasjoner.

Det første jeg vil fremheve er hvilke verb informantene brukte for å beskrive innholdet i timene. De snakket mye om «jobbet med, lærte meg, forklarte meg, viste meg og repeterte». Dette er verb som vitner om et faglig fokus, og står i motsetning til vaffelsteking som beskrives av Barneombudet (2017). Det andre jeg vil rette oppmerksomhet mot, er at store deler av det informantene jobbet med var knyttet opp mot det klassen jobbet med. Bjørk sa at hen lærte det på en litt enklere og annerledes

måte, Gran fikk det repetert. Barlind jobbet ekstra med engelsk, og hadde mulighet for å få hjelp til presentasjoner og prøver hen skulle ha i klassen. Dette er indikasjoner på at det er en god sammenheng mellom klassens plan og elevens IOP. En rekke studier av forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning har avdekket det motsatte, elever jobber med andre tema innenfor et fag i spesialundervisningen enn det de gjør inne i klassen (Haug, 2021, p. 134). Det påpekes at det er fare for ensomhet og sosial isolering, når det mangler en slik samordning (Nordahl & Overland, 2021, pp. 109-110).

Dette prosjektet har ikke hatt forutsetninger for å vurdere og sammenligne læringsutbyttet av spesialundervisningen, men jeg tenker det er interessant å se nærmere på hvordan informantene oppfatter undervisningen. Det ligger et stort læringspotensial i spesialundervisning generelt, observasjonsstudier viser betydelig større aktivitetsnivå der enn i den ordinære undervisningen (Haug, 2021, pp. 89-90). Mine funn samsvarer langt på vei med dette. Selje sa at hen forstod og fikk med seg mer, Bjørk sa at hen snakket mer enn i klassen. Også når det gjelder tilpassede oppgaver og engasjement, samsvarer mine funn med disse observasjonsstudiene. Barlind og Bjørk fortalte om hvordan audiopedagogene lagde morsomme konkurranser for dem, for blant annet å automatisere kunnskap.

Jeg har ikke oppdaget andre kommuner som har denne type organisering av audiopedagogisk oppfølging. Dersom elever med nedsatt hørsel har behov for spesialundervisning, gis denne da av skolens spesialpedagoger eller assistenter. En av årsakene til at Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018, p. 7) konkluderer med at spesialundervisning har liten effekt, er en omfattende bruk av assistenter. Sannsynligheten for at effekten blir vesentlig bedre er stor, når spesialundervisningen utføres av Hørselsavdelingen, ettersom avdelingen består av pedagoger med 4-6 års høyskole- eller universitetsutdannelse innen audiopedagogikk, spesialpedagogikk og/eller tegnspråk. Dette kan være en faktor som styrker hypotesen om at spesialundervisning kan ha god effekt, når den utføres av personer med riktig kompetanse. Hypotesen ble framsatt på konferansen til Institutt for spesialpedagogikk i 2018, og var en respons på den negative konklusjonen til Nordahl-utvalget når det gjaldt effekt av spesialundervisning (Haug, 2021, pp. 106-107). Bjørk sa det ble litt bedre å lære ting fordi audiopedagogen var utdannet til å lære barn med nedsatt hørsel som hen. Gran snakket om forståelsen hen opplevde fra audiopedagogene. Disse utsagnene beskriver noe av det en spesialisert spesialkompetanse kan bidra til, i tillegg til den generelle spesialpedagogikken (Haug, 2021, pp. 96-97). Etter min mening er det avgjørende for kvaliteten på spesialundervisningen at pedagogene har hørselskompetanse. Når audiopedagogene fra Hørselsavdelingen underviser er det en selvfølge at det er tatt høyde for momenter som for eksempel visuell støtte, redusert bakgrunnsstøy, tilpasset språk og tempo, og tid til prosessering (Bakken et al., 2017, p. 260). En spesialpedagog ved hjemmeskolen vil ikke alltid ha forutsetninger til å tilpasse undervisningen sin til elever med nedsatt hørsel, noe som kan påvirke elevenes opplevelse og utbytte.

Det er utfordringer knyttet til at audiopedagoger utenifra skal undervise elever ved en skole. For å få til et godt opplæringstilbud, med en funksjonell IOP, avhenger mye av et tett og godt lærersamarbeid (Nordahl & Overland, 2021, p. 120). Som jeg kom inn på i første avsnitt i denne delen, er det viktig å sikre en sammenheng mellom undervisningen i klasserommet og det som skjer på grupperommet. Da er det nødvendig med jevnlig samarbeidstid mellom lærerne på skolen og audiopedagogen. I min erfaring er dette krevende å få til i praksis. Audiopedagogen har gjerne fem eller seks ulike skoler de

forholder seg til i løpet av ei uke, og de ulike kontaktlærerne har ofte flere elever med ulike behov som krever samarbeidstid. Manglende tid til samarbeid og planlegging er ikke uvanlig (Haug, 2021, p. 134), og noe som i min erfaring krever bevisst planlegging og en felles vilje for å få til. Data fra informantene indikerer at audiopedagogene i stor grad lykkes med å skape sammenheng mellom klasserom og grupperom, samtidig som informantene sier noe om at de får noe i tillegg, i form av kunnskap om hørsel og mestringsstrategier.

Mjøen, Kermit og Caspersen (2021) drøfter i sitt prosjekt muligheter for medvirkning opp mot kunnskap om egen hørselssituasjon. Det problematiseres at omgivelsene antar at eleven med nedsatt hørsel har god kunnskap om egen hørsel og hvilken tilrettelegging som er mest hensiktsmessig, når de svært ofte ikke innehar denne kunnskapen (Mjøen et al., 2021, pp. 46-47). Mine funn antyder noe annet. Alle mine informanter hadde lært eller jobbet med hørselsrelaterte tema i timene sammen med audiopedagogen. Furu lærte om tinnitus, mens Selje fikk innføring i grunnleggende audiologi. Eik prøvde ut ny hjelpemiddelteknologi, mens Bjørk hadde munnnavlesningstrening og lærte om hørselen sin. I tillegg deltok de fleste av informantene på Hørselssamlinger, hvor de ble undervist i tema som omhandlet hørsel. Hørselssamlingene kommer jeg mer tilbake til i delkapittel 4.4. Kunnskap om nedsatt hørsel er nødvendig for å mestre egen hørselssituasjon, som er et mål audiopedagogene i Hørselsavdelingen jobber kontinuerlig mot. Avdelingen er inspirert av Antonovskys, som introduserte begrepet «salutogenese», som handler om å hjelpe mennesker til å håndtere stressfaktorer og vansker som en naturlig del av livet (Johannessen et al., 2010, p. 74). Å jobbe etter Antonovskys modell innebærer at man gjør elevene bevisste og kunnskapsrike om egne utfordringer, samtidig som en kartlegger hvilke ressurser som er tilgjengelig i og rundt eleven. Sammen med eleven finner man hensiktsmessige strategier for å mestre skolehverdagen, som er den mest sentrale arenaen i denne sammenhengen (Johannessen et al., 2010, pp. 74-83). Furu fortalte at hen snakket en del med audiopedagogen om hvor sliten hen kunne bli av lyd, som koblet dette til hørselsutfordringene, og at de sammen så på strategier for å lade batteriene. Selje snakket om at det var viktig å vite hvordan hørselen var og hva som kan påvirke deg, for det sier noe om hvorfor man er som man er.

Relasjonen mellom elev og lærere har stor betydning for elevens læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021, p. 75). Både instrumentell og emosjonell støtte fra lærere er viktig for å styrke elevene og deres motivasjon i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, pp. 95-97). Informantene beskrev ulike former for støtte de opplevde å få fra audiopedagogene, som hadde betydning for deres mestring av skolen. Gran og Barlind beskrev emosjonell støtte i form av forståelse og mulighet til å få pauser på krevende dager. Bjørk snakket om at hen opplevde et nært forhold til audiopedagogen, som gjorde at hen kunne fortelle om problemer. Elever med nedsatt hørsel har som regel flere utfordringer i skolen, som medelevene ikke har. Jeg skrev i kapittel to om at elevene ofte jobber knallhardt for å få med seg undervisning og oppleve å være inkludert, og at dette koster mye energi. Det at en voksen ser og anerkjenner situasjonen elevene befinner seg i, har stor betydning (Nordahl & Overland, 2021, pp. 76-77). Dette bekreftet informantene mine. Flere av informantene fortalte også om instrumentell støtte fra audiopedagogene, det vil si god faglig hjelp som for eksempel gode forklaringer, tilpassede arbeidsmåter, veiledning på hjelpemidler og konstruktive tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 96). Selje sa at hen forstod mer i timene med audiopedagog, blant annet fordi hen kunne stille spørsmål underveis. Dette bekreftet Bjørk, som sa at de snakket mer sammen på grupperommet, og at audiopedagogen forklarte ting så hen husket det. Furu opplevde det nyttig å lære om påvirkning av mye

lyd og hvordan hen kunne samle nytt overskudd. Bjørk og Barlind fortalte om hvordan audiopedagogene lagde egne spill og konkurranser for dem, som var veldig motiverende og lærerike.

Audiopedagogens kompetanse og instrumentelle støtte kan også ha stor betydning i enkelte fag, og da spesielt i engelsk. Flere av informantene sa at de jobbet med engelsk med audiopedagogen. I teoridelen pekte jeg på utfordringer elever med nedsatt hørsel kan møte når de skal lære seg fremmedspråk. Elevene har behov for ekstra repetisjoner i forhold til oppfattelse og uttale av ulike språklyder, hvilke språklyder som er krevende er avhengig av hva slags hørselstap eleven har. Barlind automatiserte høyfrekvente ord som en strategi, Selje lærte lydskrift. Individuelt tilpassede oppgaver og metoder undervist i fysisk tilrettelagte arealer, kan gi et svært høyt læringsutbytte (Haug, 2021, pp. 89-90). Jeg fikk inntrykk av at alle informantene opplevde et godt læringsutbytte på grupperommet med audiopedagogen, og at ingen av dem reflekterte rundt dilemma knyttet til organisering eller innhold. I disse dilemmaene finner man på den ene siden mulighet for erfaringer sammen med fellesskapet i klassen, og på den andre siden større tilgang på faglige kunnskaper og ferdigheter (Mathiesen & Vedøy, 2012, p. 133).

Både emosjonell og instrumentell lærerstøtte har gode vilkår i den audiopedagogiske oppfølgingen i Kristiansandsmodellen. Jeg opplever at når det brukes tid på å bli godt kjent, uten at medelever ser og hører hva det snakkes om og jobbes med, kan det bygges tillit og trygghet. Mange elever med nedsatt hørsel har krevende dager som Barlind beskriver, med kompetanse på hørsel vil audiopedagoger kunne møte dette med en egen forståelse. På grupperommet får elevene med nedsatt hørsel mulighet til å jobbe ut ifra sitt nivå, med nødvendig tilrettelegging for den nedsatte hørselen, misforståelser kan raskt oppklares og ekstra forklaringer kan gis. Dette er faktorer som muliggjør mestringsopplevelser, som i neste omgang bygger viktig mestringsstro (Skaalvik & Skaalvik, 2015, pp. 20-23).

De seks informantene er samstemte i sine anbefalinger om timer med audiopedagog til andre elever med nedsatt hørsel, selv om de vektlegger forskjellige aspekter ved oppfølgingen som motivasjon. Jeg opplevde at anbefalingene var oppriktige, basert på kroppsspråk, tonefall og momentene de brukte for å begrunne anbefalingene. I tillegg hadde enkelte av informantene innspill som er viktige å lytte til. Barlind beskrev utfordringer ved å bytte audiopedagog, og ved det hvor avhengig spesialundervisning er av en god elev-lærer-relasjon. Eik, som i forrige del fortalte om at det var kjedelig å gå glipp av ting som skjedde i klasserommet, avsluttet etter eget ønske oppfølgingen etter syvende klasse. Hen begrunnet det med at hen opplevde at hen klarte å følge godt med i klassen, og at hen ville være mer selvstendig på ungdomsskolen. Det er også mulig å tolke Eiks uttalelser som et ønske om å fremstå som mer lik klassekameratene. Det at det kommer en audiopedagog utenifra til skolen, for å jobbe med en enkeltelev, kan føre til en oppmerksomhet rundt den nedsatte hørselen som eleven selv ikke ønsker. Jeg tenker at dette er et viktig aspekt å respektere, og ta høyde for i møte med elevene.

4.3 Opplevelser rundt tilrettelegging

Tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel er individuelt tilpasset og beskrives, inntil ny opplæringslov trer i kraft, i elevens sakkyndige vurdering og individuelle opplæringsplan. Audiopedagogene fra Hørselsavdelingen hjelper skolene med tilretteleggingen rundt elevene med nedsatt hørsel. Det kan være å gi lærerne kunnskap om nedsatt hørsel og veiledning i forhold til pedagogisk tilrettelegging, og det kan dreie seg om oppfølging i forhold til mikrofonbruk og vedlikehold av det tekniske utstyret.

Praktiske og pedagogiske forhold knyttet til mikrofonbruk er ikke et ansvarsområde Hørselsavdelingen har alene i Kristiansand kommune. Nav Hjelpemiddelsentral spiller en sentral rolle, og noen ganger er også Statped (statlig spesialpedagogisk tjeneste) en samarbeidspartner i arbeidet rundt den enkelte elev.

Jeg opplever at det tekniske utstyret ofte får mye oppmerksomhet fra lærerne og skolens ledelse, mens det pedagogiske kommer litt i bakgrunnen. Jeg får noen ganger inntrykk av at skolen er fornøyd med tilretteleggingen så lenge alle snakker i mikrofon. Dette inntrykket bekreftes i en rapport utgitt av Hørselshemmedes landsforbund (HLF), med navn «HLF Foreldre og barn, ad-hoc utvalgets rapport» (Ad-Hoc-gruppen, 2020, p. 5).

I dette prosjektet er det elevens opplevelser som skal løftes frem. Det var vanskelig å få informantene til å fortelle om pedagogisk og organisatorisk tilrettelegging. Jeg har derfor valgt å avgrense temaet tilrettelegging til opplevelser med teknisk tilrettelegging. Alle informantene kunne dermed bidra med data.

4.3.1 Presentasjon av data

Jeg spurte informantene om hva slags tilrettelegging de hadde eller hadde hatt på skolen.

Altså det var det grunnleggende, teppe i klasserommet, mikrofoner, også teleslynge. Det var en selvfølge for meg da jeg skulle på ungdomsskolen at jeg skulle ta med teppe og mikrofoner og alt det der (Gran).

Hadde jo lydforsterkere, mikrofoner, tepper på gulv, lyddempende plater. Ja, det som kunne tilrettelegges i rommet (Selje).

Furu og Bjørk fortalte at de hadde tepper og lydanlegg, Eik og Barlind hadde teleslynge i tillegg til lydanlegg og tepper. Barlind var tydelig på et tiltak.

Teppe er det jeg synes er viktigst å ha, viktigere enn mikrofoner. Å være i et klasserom uten teppe er mye mer ubehagelig enn at læreren ikke bruker mikrofon. Det er så mye bakgrunnsstøy, mye lyder høreapparatene fanger opp som er ubehagelige. Stolskraping, kommer borti pultene og de beveger på seg. Det blir en helt annen akustikk i rommet når du har tepper. Mange lærere vil ikke ut av tepperom (Barlind).

Jeg spurte videre om hvilke opplevelser informantene hadde hatt rundt bruken av det tekniske utstyret.

Lærerne mine på ungdomsskolen var helt fantastiske, de var kjempe på med det der mikrofonbruk, de kunne mye om min nedsatte hørsel og de hørte på meg hvis jeg sa ifra at jeg trengte noe på grunn av hørselen min, for eksempel grupperom så var de på med en gang (Gran).

Selje fortalte at hen også opplevde at lærerne og klassen var flinke til å bruke mikrofonene. Eik fortalte at det innimellom kunne være tulling med mikrofonene. Hen husket en gang at audiopedagogen var til stede da det skjedde. Eik fortalte at audiopedagogen hadde blitt skikkelig streng og snakket hardt til klassen, og sagt noe om at Eik fikk alle tullelydene rett inn i øret. Eik hadde først blitt litt flau, men det ble bedre i klassen etterpå.

Audiopedagogen var mye strengere enn meg når hun skulle forklare ting til lærerne. Hun sa: Jeg vet at eleven ikke bryr seg så mye, men hen har veldig godt av at det brukes mikrofoner og det skal dere gjennomføre. Jeg tror hun sa det fordi hun vet at jeg er altfor beskjeden til å si at jeg trenger at dere bruker mikrofoner og hun vet at jeg ikke ønsker å ta så mye plass. Det var veldig deilig å ha en person som bare sa at dette skal man bruke (Barlind).

4.3.2 Drøfting

Alle elever med nedsatt hørsel har behov for ulike former for tilrettelegging (Bakken et al., 2017, p. 255). Jeg finner det betryggende at alle mine informanter fortalte at de hadde lydutfjvningssanlegg, som er med å sikre god taleoppfattelse. Rekkedal (2012, p. 10) undersøkte bruken av lydutfjvningssanlegg og fant i sitt prosjekt at om lag nitti prosent av elevene med nedsatt hørsel hadde lydutfjvningssanlegg. Rekkedal fant at bruken var varierende, faktorer som grad av hørselstap, foreldreinvolvering og lærers kjønn spilte inn (Rekkedal, 2012, p. 2). I mine intervjuer var ikke manglende bruk fremtredende. Det var kun Barvind som hadde erfaringer med at lærerne glemte mikrofon. Når det gjelder tulling med elev-mikrofonene var det bare Eik som fortalte om det.

Bruk av lærer- og elevmikrofoner er et tema som vi i Hørselsavdelingen jobber kontinuerlig med. Vi ser at det er utfordringer knyttet til både bruk og vedlikehold av utstyret. Dataene fra mine intervjuer samsvarer ikke helt med funnene til Mjøn, Kermit og Caspersen(2021), som rapporterer om at hele tjueseks prosent hadde opplevd roping eller lignende i elevmikrofonene, og at mange lærere viste motvilje eller negative holdninger til bruk av mikrofoner. Disse funnene ble sett i sammenheng med manglende kunnskap om nedsatt hørsel. Gran fortalte om forståelsesfulle og kunnskapsrike lærere. I min erfaring er det krevende å få lærere til å delta på kurs, som ville gitt nødvendig informasjon om det å undervise elever med nedsatt hørsel. Samtidig så opplever jeg at de aller fleste lærerne ønsker kunnskapen, men at tid og til dels økonomi setter begrensninger. Audiopedagogene i Hørselsavdelingen har gjennom sine ukentlige besøk på de ulike skolene, mange muligheter til å veilede lærerne på for eksempel mikrofonbruk og pedagogisk tilrettelegging. Det at audiopedagoger som besøker skolene og gir info direkte, gir større forståelse og bedre tilrettelegging for eleven med nedsatt hørsel bekreftes i «Betingelser for god inkludering» (Mjøn et al., 2021). Kollegaene mine, som arrangerer Hørselssamlinger, forteller at elever som kommer fra andre kommuner enn Kristiansand, forteller om mindre bruk av det tekniske utstyret, mer ødeleggelse på det og at ting ikke blir reparert. Audiopedagogene i Hørselsavdelingen har et nært og godt samarbeid med Hjelpemiddelsentralen, og har hatt mulighet til å veilede skolene når noe har behovd reparasjon.

Rekkedal (2012, p. 11) beskrev i sine funn at lærere rapporterte at bare rett over halvparten av dem alltid brukte lærermikrofonene, og under en femtedel alltid brukte elevmikrofonene. Dette samsvarer noe med uttalelser fra Barvind. Barvind fortalte om at hen var for beskjeden til å si ifra til lærerne selv, og hadde satt så stor pris på at audiopedagogen hadde vært streng og krevd mikrofonbruk. Jeg tolker uttalelsene til at mikrofonbruken kunne være varierende. Mange elever med behov for lydforsterkning opplever negative holdninger og motvilje fra lærere og medelever, noe som ofte skyldes manglende kunnskap (Mjøn et al., 2021, p. 31). Det blir ofte eleven selv som må ta jobben med å kreve bruk av utstyret. I min erfaring opplever jeg at jevnlig oppfølging av mikrofonbruk, styrker bruken i klasserommet. Jeg ser også at mange lærere i en travel hverdag nedprioriterer å bruke tid på å sende inn utstyr til reparasjon.

Barvind fortalte at hen synes det viktigste tiltaket var teppe i klasserommet. I tidligere Vest-Agder fylke har det siden slutten av 1980-tallet, vært rådende praksis å legge teppefliser i klasserom, hvor elever med nedsatt hørsel deltar i undervisning (Jonassen, 2015). Det er utfordringer knyttet til renhold, men fordelene i forhold til reduksjon av støy fra stoler og lignende har blitt prioritert. Eik snakket også varmt om tepper i klasserom og hvordan de reduserte det hen kalte «de skrapelydene, altså».

Alle elever med nedsatt hørsel har behov for tilrettelegging (Bakken et al., 2017, p. 255). I forrige punkt skrev jeg om hvordan kunnskap om egen hørselssituasjon påvirker medvirkning når det gjelder tilrettelegging. Jeg opplevde alle informantene som reflekterte i forhold til egne behov, og godt ivaretatt. Da Gran sa at hen hadde «det grunnleggende», og Bjørk sa at hen «selvfølgelig har mikrofoner», tolker jeg det til at de har god innsikt både i egne behov og rettigheter.

4.4 Opplevelser knyttet til Hørselssamlingene

Hørselssamlingene er et tilbud til elever fra 1.-7.klasse. Undervisningen foregår i skoletiden, 5 onsdager i løpet av skoleåret. Jeg spurte informantene om hva de gjorde på samlingene, og om de ville anbefale andre med nedsatt hørsel å delta på dem. Informant Furu har ikke deltatt og er dermed ikke sitert her.

4.4.1 Presentasjon av data

Jeg spurte informantene hva de gjorde på Hørselssamlingene.

Det var alltid et opplegg. Det var gym, av og til gikk vi på museum, tur og i Dyreparken. Litt sånn forskjellig. Ble introdusert til tegnspråk. Og så lærte vi om hvordan cochlea-implantater ble satt inn i øret og litt om hva det gikk ut på. Det husker jeg vi gikk igjennom noen ganger. Veldig mye felles med andre med nedsatt hørsel (Eik).

Jeg følte det var en veldig god versjon av skolen. Vi lærte mye om hvordan trommehinna fungerte, det kan jeg huske. Så lærte vi litt mer om hva det vil si å være døv, og sånt. Og noen ganger lærte om noe andre ting, som ikke har noe å gjøre med hørsel, men som var tilpasset oss. Vi hadde mye praktisk, det var mye samarbeid, og det var mye med kommunikasjon. Det var ikke så mye skriftlig, litt noen ganger, men mest (muntlig) kommunikasjon. Jeg ble gjenforent med noen av mine tidligere barnehage-venner, fra Mølllestua barnehage, der gikk det mange med dårlig hørsel, til og med noen døve (Bjørk).

Jeg gikk der i mange år. Der var vi ei gruppe på samme alder med nedsatt hørsel. Nesten som en skoledag for oss. Jeg synes det var veldig fint å samles hvor alle har samme problem som meg, da følte man seg så ikke alene om det, for man er alene om det på skolen. Og så gjorde vi masse gøy. Og så var det masse lærdom i det også, vi hadde engelskdag og mattedag og sånne ting. Ja, vi samlet oss foran smartboard'en og snakket om ting. De voksne var flinke til å snakke om det, samtidig som det ikke ble et tema at det var derfor vi var der (Barlind).

Mye forskjellige. Kunne få seg venner og bekjentskaper i samme situasjon og se at de har samme utfordringer som en sjøl. Vi ble jo en gjeng som hang sammen og holdt kontakten veldig lenge. Av og til prates vi innimellom. Kan prate med noen enda. (Selje).

Selje fortalte hvordan hen traff elever fra Hørselssamlingene på fritiden, at de gikk på kino og overnattet hos hverandre. Hen fortalte at det var viktig å bli kjent med jevnaldrende med nedsatt hørsel, for ikke å føle seg så alene. Det var det flere av informantene som bekreftet.

Du møter andre personer med samme problem, du føler deg ikke så alene. For i min klasse er det ikke noen andre som har det samme problemet som meg. Jeg er ikke alene, jeg har venner og alt sånn. Men det er ingen som kan relatere, så hvis jeg sier noe, så tenker de at dårlig hørsel ikke er så ille, ikke sant, men det er ikke sant, dårlig hørsel har mye å gjøre med ting du trenger. Det er ganske fint å møte noen som forstår det da, og har det samme problem som du har. Og kanskje til og med de lever med det litt annerledes, gøy å se hvordan de lever med det (Bjørk).

Eik fortalte at hens motivasjon til å delta på Hørselssamlingene var stekt knyttet til en annen elev som var der. De ble ifølge Eik bestevenner. Jeg kaller vedkommende for Kastanje i følgende utsagn fra Eik.

Ja, jeg ville anbefalt Hørselssamlinger. I hvert fall hvis du er litt usikker på hvordan folk tenker om deg og sånn. Jeg føler at på samlingen møter du andre som har de samme greiene, og så får du på en måte en person som skjønner ditt problem, du blir tryggere.

Jeg tror egentlig at samlingene og Kastanje gav meg en sånn utvikling at jeg ble tryggere på meg selv, på en måte, sammen med de tre faste voksne. Det er liksom på en måte at her er ingen forskjellige. Her er folk like, ikke sant. Og så tok jeg det med meg videre, og så blir det da en positiv opplevelse. Og det tror jeg, har faktisk ikke tenkt såpass på det før nå, men tror det har hatt en større effekt på senere i livet mitt da, enn det jeg først har tenkt på. Det at Kastanje og jeg snakket mye, om de felles opplevelser i forhold til mikrofonbruk, det å gå tom for strøm, oi nå må jeg skifte batterier. Vi hadde ting felles som ingen andre kunne sette seg inn i, ingen har høreapparat, ingen har det rett i øret som oss (Eik).

4.4.2 Drøfting

Jeg har ofte sagt til kollegaene mine at Hørselssamlinger er det viktigste vi holder på med. Dette med et glimt i øyet, fordi jeg selv var involvert i dem i noen år. Derfor hadde jeg i utgangspunktet ikke tenkt å spørre informantene om dem. Men så begynte Eik uoppfordret å snakke om samlingene, og det hen sa tenkte jeg var viktig å få med. Eik sa at hen ble tryggere på seg selv, ved å dele erfaringer med Kastanje og være et sted hvor hen opplevde at alle var like. Og at dette var noe hen tok med seg videre i livet. Alle informantene som deltok på Hørselssamlingene, var udelt positive til opplevelsene der. Det som gikk igjen, var hvor viktig det var å møte andre på samme alder med samme utfordring.

Hørselssamlingene kan sammenlignes med elevkurs som Statped eller Briskeby (videregående skole for elever med nedsatt hørsel i Drammen) har arrangert. Forskjellen ligger i antall og frekvens, samt at reiseavstanden til Hørselssamlingene for de fleste er betraktelig kortere. Men det elevene forteller om opplevelser og utbytte sammenfaller på mange måter. I rapporten «En av flokken» forteller ungdom om at det er positivt å treffe noen «som vet hvordan det føles» eller noen «du ikke trenger å forklare alt til» (Kermit et al., 2014, p. 97). Mjøen (2021, p. 39) beskriver også lignende opplevelser fra sine informanter, som sier noe om «muligheter for å dele erfaringer om utfordringer en opplever, og å få bekreftelse på at det ikke bare er en selv som har det på denne måten».

En utfordring med samlinger og kurs som arrangeres i undervisningstiden er at elevene som deltar går glipp av det som skjer på hjemmeskolen sin. Elever med nedsatt hørsel har gjerne allerede mer fravær på grunn av hørselskontroller, spesielt de med CI som må til Rikshospitalet for oppfølging. Deltakelse på Hørselssamling gir verdifulle opplevelser og nyttig kunnskap om hørsel, men går på bekostning av undervisning på hjemmeskolen. Matheisen og Vedøy (Mathiesen & Vedøy, 2012, p. 133) kaller dette for innholds-dilemmaet. Jeg spurte informantene om det noen ganger var vanskelig å velge mellom Hørselssamling og det som skjedde på hjemmeskolen. To av dem husket at klassen skulle på svømming en gang og i Dyreparken en annen gang, og at de da hadde kunnet velge hva de ville. Ingen av informantene hadde erfaringer med at de gikk glipp av fagstoff som måtte tas igjen, innholds-dilemmaet handlet mer om morsomme og sosiale fellesaktiviteter på hjemmeskolen.

En av intensjonene bak Hørselssamlingene kan knyttes til Antonovskys modell om salutogenese, med mål om at elevene skal se ressurser i seg selv og andre med nedsatt hørsel, og utvikle gode mestringsstrategier. Banduras teorier om mestringsstro får også plass, ved at pedagogene på samlingene er bevisste på å skape mange mestringsopplevelser for alle deltakerne. Informantene fortalte blant annet om turer på

museum, mye praktisk, masse gøy, mye samarbeid, aktiviteter i gymsal og mattedag. Formålsparagrafen i Opplæringsloven sier blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Jeg tolker mine informanter, og da spesielt Eik, til at deltakelse på Hørselssamlingene var en viktig faktor i realiseringen av en trygg identitet og positivt selvbilde, som skaper gode mestringsforventninger i forhold til fremtidsplaner.

5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I dette masterprosjektet har hensikten vært å belyse opplevelser elever med nedsatt hørsel har med den audiopedagogiske oppfølgingen i Kristiansand kommune.

Problemstillingen lyder: «Hvilke opplevelser har elever med nedsatt hørsel av den audiopedagogiske oppfølgingen etter Kristiansandsmodellen?» Jeg valgte den kvalitative metoden intervju, for å samle data.

Funnene ble organisert og presentert i fire hovedtema, som ble drøftet fortløpende opp mot teorigrunnlaget i kapittel to. Intervjuene med informantene gav mye spennende og nyttig data i forhold til mitt prosjekt, men de forholdsvis korte intervjuene gir begrenset informasjon om i hvilken kontekst dataene er gitt. Det er en sårbarhet ved forskningen at jeg vet lite om hvilke faktorer ute på skolene som har påvirket uttalelsene.

God audiopedagogisk oppfølging kan ses i sammenheng med hvordan begrepet inkludering defineres, begge preges av en kompleksitet og tidvise spenninger i forhold til prioriteringer. I dette prosjektet har de ulike aspektene ved inkludering blitt knyttet til de ulike temaene. Det første temaet handlet om organiseringen av den audiopedagogiske oppfølgingen, og da ble funnene blant annet drøftet opp mot tilhørighet i fellesskapet. Det neste temaet dreide seg om opplevelser rundt spesialundervisningen med audiopedagog, der ble funnene blant annet drøftet opp mot læringsutbytte. Det tredje temaet omhandlet tilrettelegging, som kan ses i sammenheng med muligheter for deltakelse i fellesskapet. Til slutt presenterte jeg funn knyttet til opplevelser av Hørselssamlingene, som ble drøftet opp mot fellesskap og læringsutbytte.

Mine funn beskriver at den audiopedagogiske oppfølgingen etter Kristiansandsmodellen, er individuelt tilpasset, faglig orientert, viser god emosjonell og instrumentell støtte, og lar elevene medvirke. Funnene indikerer at denne oppfølgingen styrker elevene i skolehverdagen deres.

Et sentralt funn er informantenes samstemthet i at spesialundervisning på grupperom ikke fører til manglende tilhørighet eller stigmatisering, som Nordahl (2018) og Kermit (2014), finner i sine undersøkelser. Jeg peker på åpenhet rundt hørselstapet og medvirkning i valg, som mulige årsaker til dette funnet.

Til slutt vil jeg fremheve funn knyttet til Hørselssamlingene, som viste at deltakelse gav elevene fellesskap med jevnaldrende med nedsatt hørsel, mestringsopplevelser og kunnskap om nedsatt hørsel. Den ene informanten poengter at deltakelse på samlingene hadde stor betydning for hans utvikling av et godt selvbylde.

Dette kvalitative prosjektet har belyst en organisering av audiopedagogisk oppfølging som er unik i Norge, noe som naturlig begrenser overføringsverdien. I tillegg er dette første gang Kristiansandsmodellen har blitt undersøkt, og det av en uerfaren forsker. God veiledning har bidratt til å sikre forskningens kvalitet. Prosjektet har forsøkt å belyse faktorer for god audiopedagogisk oppfølging, men grunnlaget for informantenes uttalelser er magert. Det ville vært interessant å gå grundigere til verks for å se etter sammenhenger i skolehverdagen til informantene og deres uttalelser knyttet til

audiopedagogisk oppfølging. En kartlegging av læringsmiljø gjennom observasjoner og intervjuer av lærere, kunne gitt den konteksten dette prosjektet ikke hadde mulighet til å innhente på grunn av prosjektets omfang. Jeg oppfordrer herved til en slik kartlegging, og håper noen lar seg inspirere!

Referanser

- Ad-Hoc-gruppen. (2020). *HLF foreldre og barn, AD-HOC utvalgets rapport*.
- Antia, S. D. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and hard-of-hearing Student in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Bakken, A., Hansen, A. L., & Østerlie, T. L. (2017). Barn og unge med nedsatt hørsel. In T. Ogden (Ed.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5.utgave ed., pp. 234-267). Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Sage Journals*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler*. Gyldendal.
- Cole, E., & Flexer, C. (2011). *Børn Med Høretab: at Udvikle Evnen Til at Lytte Og Tale: Fra 0 Til 6 År*. Materialecentret.
- CRPD. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og likestillings- og inkluderingsdepartementet Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Dodd, B. (2005). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. Whurr Publishers Ltd.
- Domagala-Zysk, E., Moritz, N., & Podlowska, A. (Eds.). (2021). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners*. Routledge Research in Special Educational Needs.
- Elverland, H. H. (2015). Spedbarn som ikke hører. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 2015(01). <https://tidsskriftet.no/2015/01/leder/spedbarn-som-ikke-horer>
- Fox-Boyer, A. (2022). *POPT, en psykolingvistisk intervensjonsmetode for barn med språklydsvansker*. InfoVest Forlag.
- Goffman, E. (1968). *Stigma*. Pelican books.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: en bok om hørselshemming*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring-for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: ei innføring*. Det Norske samlaget.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen*.
- Hillesøy, S. (2016). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage?* [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger].
- Hørselsutvalget. (1990). *De hørselshemmedes situasjon i Kristiansand*.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3.utgave ed.). Gyldendal akademisk.
- Jonassen, B. (2015). Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø. *Spesialpedagogikk*, 15(01), 14-22.
- Jørgensen, S. R., & Anjum, R. L. (Eds.). (2006). *Tegn som språk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap, -muligheter og begrensninger*.

- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Kjelstadli, K. (2019). *Fortida er ikke hva den engang var, En innføring i historiefaget* (2.utgave ed.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), 219-233.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kuhl, P. (2014). Early language learning and the social brain. *Cold Spring Harbour Symposia on Quantitative Biology*, LXXIX, 211-220.
- Kunnskapbanken.net. *Hørselstap og andre hørselsutfordringer*. Nav hjelpemidler og tilrettelegging. <https://www.kunnskapsbanken.net/horsel/horselstap-og-andre-horselsutfordringer/#konsekvenser>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave ed.). Gyldendal akademisk.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., & Wichstrøm, L. (2017). Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & education International*, 19(2), 54-62. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1344366>
- Lindboe, A. (2017). *Uten mål og mening?* <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2631831/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meld. St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet, Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mjøen, O. M., Kermit, P. S., & Caspersen, J. (2021). Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: - høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P., & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.
- Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Ohna, S. E., & Simonsen, E. (2019). *Barn med nedsatt hørsel: læring i fellesskap*. Gyldendal.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pritchard, P., & Zahl, T. S. (2010). Veiene til en god bimodal tospråkligheit hos døve og sterkt tunghørte. In: Statped skriftserie.
- Prop. 57 L (2022-2023). (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Rekkedal, A. M. (2012). Teachers use of assistive listening devices in inclusive schools. *SJDR*, 1-33. <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2012.761152/>
- Rekkedal, A. M. (2021). God lyd i skolen. Betydningen av lydutførelsesanlegg som universell utforming. *Spesialpedagogikk*, 21(2).

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (4.utgave ed.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaug, I. (1996). *Norsk språklydlære med øvelser: sammenligninger med engelsk, tysk og fransk*. Cappelen.
- Skoleetaten, u. (1991). *Gjennom ideologi til virke mot år 2000*.
- Skoleetaten, u. (1996). *Gjennom ideologi til virke mot år 2000, revidert plan for spesialundervisning i Kristiansand*.
- Slethei, K., Bollingmo, M., & Husby, O. (2017). *Fonetikk for logopeder og audiopedagoger*. Universitetsforlaget.
- sml.no/snl.no. (15.05.2023). *hørselshemning*. Store Norske Leksikon/Store medisinske leksikon. <https://sml.snl.no/h%C3%B8rselshemning>
- Solholmen-skole. (1980). *Årsrapport 1979/80*.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Stach, B. A. (2010). *Clinical audiology: An introduction* (2.utgave ed.). Cengage Learning.
- Statped.no. (2020, 10.10.2020). *Hvordan fungerer hørselen?* Statped. <https://www.statped.no/horsel/hvordan-fungerer-horselen/#no-35567-0->
- Statped.no. (2021, 26.04.2021). *Nedsatt hørsel og tips til pedagogisk tilrettelegging*. Statped. <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-tips-til-pedagogisk-tilrettelegging/>
- Statped.no. (2022, 08.07.2022). *Hørselstap og teknisk tilrettelegging*. Statped. <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horselstap-og-teknisk-tilrettelegging/>
- Sæther, E. M. (2014). *Solholmen skole, 1964-2014, En historie om Solholmen skole og bydelen Grim*. Kopianstalten AS.
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2.utgave ed.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utgave ed.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utgave ed.). Gyldendal Norsk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk – en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Williams, K. C. (2018). *Hørselstap: stress og mestrings*. Gyldendal.

Vedlegg 1: Infoskriv

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet «Audiopedagogisk oppfølging av elever i grunnskolen etter Kristiansandsmodellen».

Til elever og foresatte!

Jeg heter Mona Klausen og er masterstudent ved NTNU. Jeg skal skrive en oppgave om hvordan audiopedagogisk oppfølging er organisert i Kristiansand kommune, og hvordan elever opplever dette tilbudet.

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Jeg ønsker å spørre deg om du vil delta i mitt forskningsprosjekt. Prosjektet skal utvikle kunnskap om elevenes erfaringer med audiopedagogisk oppfølging i Kristiansand kommune. Dette skrivet gir deg informasjon om hva prosjektet er, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med dette prosjektet er å få kunnskap om elevers opplevelser og faktorer for god audiopedagogisk oppfølging i grunnskolen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette brevet fordi du har eller har hatt timer med audiopedagog fra Hørselsavdelingen ved Kongsgård skolesenter.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du vil være med i prosjektet vil jeg intervju deg. Du bestemmer om det skal skje i skoletida eller på fritida, og du kan velge hvor vi skal møtes. Jeg kommer blant annet til å spørre om hva du liker og ikke liker på skolen, hvordan hørselen din er og om du har hjelpemidler og hvordan du jobber sammen med audiopedagogen. Det kommer også spørsmål om skolen eller audiopedagogen kunne gjort noe annerledes som hadde vært bedre for deg og din læring.

Intervjuet vil tas opp som lydfil, og det er bare jeg som skal lytte til opptaket. Etterpå skrives det om til tekst, hvor alle personlige data anonymiseres. Deretter slettes lydopptakene.

Det er frivillig å delta

Hvis du takker ja til å delta kan du likevel når som helst melde fra at du ikke vil delta. Du trenger ikke oppgi noen grunn, og det vil ikke få negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du trekker deg underveis. Du eller dine foresatte kan melde fra til meg eller prosjektleder Anne Lise Sæteren om du/dere ikke ønsker å delta.

Avslutning av forskningsprosjektet

Prosjektet avsluttes 30.06.2023.

Personvern og rettigheter

Du har rett til å få vite hvilke personopplysninger jeg har om deg, få utlevert kopi av intervjutranskripsjoner, få rettet og slettet personopplysninger om deg så lenge du er identifiserbar i datamaterialet. Du kan også sende inn klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene dine. Opplysningene behandles konfidensielt og etter regelverket for personvern.

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det betyr at jeg ikke skal fortelle videre navnet ditt, klassetrinn eller skolen din, eller andre personopplysninger om deg.

Intervjudataene blir tatt opp på en egen app, som lagrer informasjonen på en sikker måte på NTNUs server, og det er kun jeg som har tilgang til dataene. Jeg vil ikke bruke dataene til andre formål enn jeg har fortalt om i dette skrevet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt og din/dine foresattes samtykke. Du kan sende inn klage om hvordan vi har behandlet personopplysningene dine. Ta da kontakt med meg, prosjektleder, personvernombudet eller Datatilsynet NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har på oppdrag fra NTNU vurdert at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Mona Klausen: student, mail: mona.klausen@live.no, mobil: 959 48 312

Anne Lise Sæteren: prosjektleder, NTNU/Institutt for pedagogikk og livslang læring, mail: anne.l.sateren@ntnu.no, mobil: 959 03 201

NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, mail: thomas.helgesen@ntnu.no , mobil: 930 79 038

NSD/Norsk senter for forskningsdata: mail personverntjenester@nsd.no, telefon: 555 82 117

Vennlig hilsen

Mona Klausen

Samtykke:

Kristiansand: _____(dato)

Jeg samtykker til deltakelse i prosjektet: _____

Jeg samtykker til at mitt barn deltar i prosjektet: _____

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Kort intro hvor jeg takker for at eleven stiller til intervju og jeg forteller kort om prosjektet og hvordan jeg skal behandle informasjonen jeg får.

Personlige data

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Fritidsinteresser
- Yndlingsfag
- Hva liker du å gjøre
- Hva ser du på på skjerm
- Venner/familie

Kan du fortelle litt om hvordan du hører?

- Grad av hørselstap
- Type hørselstap
- Høreapparat/CI og bruk av dette
- Kjenner du andre elever med nedsatt hørsel
- Åpenhet rundt nedsatt hørsel
- Reaksjoner hos andre på den nedsatte hørselen

Skole

- Hvordan liker du deg på skolen
- Hva liker du godt/mindre godt, hvorfor
- Hvor mange er dere i klassen
- Er det noe som er annerledes i ditt klasserom sammenlignet med andre klasserom på skolen din
- Har dere snakket om nedsatt hørsel i klassen, evt hvordan
- (Evt; skulle du ønske det ble snakket om)
- Hvordan gikk det, hva tenker du er fordelene med at dere snakket om det i klassen
- Hva tenker du er bra/mindre bra i din klasse
- Hvordan er det å oppfatte hva læreren og medelevene sier
- Hvordan er det å jobbe i klasserommet, hvor og hvordan liker du best å jobbe, og hvorfor
- Hvordan er oppgavene du får i klassen, er det de samme som alle de andre
- Hvordan lærer du best

Spesialundervisning

- Hvor mange timer i uka har du audiopedagog og hva synes du om disse timene (i forhold til de andre timene)
- Evt; har du andre timer med andre voksne (assistent, spesialpedagog)
- Hvor lenge har du hatt disse timene
- Vet du hvorfor
- Hvor er disse timene

- Er det noe du har blitt flinkere til på skolen etter at du begynte å jobbe med audiopedagogen, på hvilken måte
- Jobber du annerledes med fag med audiopedagogen enn inne i klassen, på hvilken måte
- Når du jobber utenfor klasserommet med audiopedagogen, sier de andre i klassen noe til det
- Ville du anbefale andre elever med nedsatt hørsel om å få timer med audiopedagog, hvorfor/hvorfor ikke

Oppsummering og avrundning

- Kort oppsummering av sentrale moment eleven har kommet med
- Er det noe annet du vil si i forhold til det vi har snakket om
- Takke for deltakelse

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Audiopedagogisk oppfølging av elever i grunnskolen etter Kristiansandsmodellen. / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 09.09.2022

Referansenummer
170955

Vurderingstype
Standard

Dato
09.09.2022

Prosjekttittel

Audiopedagogisk oppfølging av elever i grunnskolen etter Kristiansandsmodellen.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne Lise Sæteren

Student

Mona Klausen

Prosjektperiode

26.09.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

