

Eva Fremstad

# Inkludering av tegnspråklige elever i ordinære klasser

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst

Veileder: Ellen Saur

Desember 2023



Eva Fremstad

# Inkludering av tegnspråklige elever i ordinære klasser

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst  
Veileder: Ellen Saur  
Desember 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



## **SAMMENDRAG**

Denne kvalitative studien undersøker erfaringer til lag rundt tegnspråklige elever, og hvordan lagene tilrettelegger for et inkluderende klassemiljø i tiden før og etter skolestart. Disse lagene har tegnspråklige elever som nylig har begynt på 1. trinn. Lagene i studien har én tegnspråklig elev i en klasse der de øvrige medelever er hørende. Til grunn for det foreligger følgende problemstilling: *“Hvordan kan laget rundt en tegnspråklig elev tilrettelegge for et inkluderende miljø i klassen i tiden rundt skolestart?”*

Studiens forankring i feltet tilknyttet rettighetene: Opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven, samt rettigheten til opplæring i et godt og trygt skolemiljø, som innebærer at skolen skal etablere et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Opplæringslova, 1998, § 2-6; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2; Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Et sentralt spørsmål er om disse rettighetene lar seg forene, og hvordan lag rundt tegnspråklige elever kan arbeide for å tilfredsstille disse kravene. Tidligere forskning på feltet belyser nemlig at skoler i Norden i liten grad lykkes med å skape inkluderende praksiser der hørselshemmede elever går sammen med typisk hørende jevnaldrende (Kermit, 2018). Dermed er hensikten med studien å løfte frem erfaringer fra lag som arbeider med dette i praksis, samt forståelser som er oppnådd ved å diskutere funnene opp mot studiens teoretiske rammeverk. Sentralt i studiens teoretiske rammeverk er blant annet et sosiokulturelt læringsperspektiv, Peder Haugs (2014) perspektiv på inkludering, samt Bronfenbrenners bioøkologiske modell.

Studiens datamateriale er innhentet gjennom gruppeintervjuer, med to ulike lag rundt to ulike tegnspråklige elever. Studiens resultater viser at det er flere tiltak laget rundt eleven kan iverksette for å gjøre opplæringspraksisen så inkluderende som mulig:

- I konsensus med tidligere forskning på feltet, viser studien at sikring av tegnspråklige elevers tilgang til språk og kommunikasjon er en forutsetning for inkludering. Å lære bort tegnspråk til medelever og skolemiljøet generelt løftes dermed som et viktig tiltak.
- For å etablere et inkluderende miljø er det viktig at lagene legger inn tidlig innsats, som kan innebære at lagene arbeider i ulike miljøer. Dette omhandler blant annet å spre kunnskap og gode holdninger om hørselshemming og tegnspråk, til miljøer som skal bli en del av miljøet til eleven på skolen.
- Innad i laget rundt en tegnspråklig elev, løftes spesielt betydningen av å ha en døv ansatt i laget i denne studien. En døv ansatt kan fungere som språkmodell for tegnspråk, men også som en døv rollemodell både for tegnspråklige elever og andre i miljøet.
- Vedrørende tegnspråklige elevers samspill med jevnaldrende, handler det om å finne en god balanse tilknyttet grad av voksenoppfølging. Studien løfter at det er viktig at voksne veileder til gode samspillsituasjoner, men at det også er viktig å ikke gjøre elevene avhengige av voksenstøtte.
- Studien diskuterer dilemmaet om tegnspråklige elever skal få noe tilrettelagt undervisning utenfor klassefellesskapet. Studien viser at lagene vektlegger deltakelse i fellesskapet, men at de også ser det som hensiktsmessig og av og til gi undervisning utenfor fellesskapet. Dette blant annet for å ivareta elevenes opplevelse av utbytte og medvirkning.

## **ABSTRACT**

This qualitative study seeks out experiences of teams of sign language students, how they facilitate an including class environment in the time before and after the students starts school. This thesis concerns teams where sign language students who have recently started in first class. The teams in this study share that they have one sign language student in a class where the rest of the students are hearing. To study this the following research problem arises: *"How can the team around a sign language student facilitate an including environment in class in the time around school start?"*

The study's grounding in the field is connected to the legal rights: Training after § 2-6 in *opplæringsloven*, and the right to training in a good and safe school environment, which entails that the school must establish an including learning environment which promotes health, well-being and learning for all (Opplæringslova, 1998, § 2-6; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2; Utdanningsdirektoratet, u.å.).

A central question is if these rights can be united, and how teams around sign language students can work to satisfy these demands. Previous research on the field shows that schools in the Nordic countries are not very successful in creating including practices where hearing impaired students attend class with typical hearing students of their own age (Kermit, 2018). Therefore, the purpose of the study is to lift experiences from teams who work with these themes in practice, and understandings which have been achieved by discussing the findings through the study's theoretical framework. Central in the study's theoretical framework is, among others, a socio-cultural learning perspective, Peder Haug's (2014) perspective on inclusion, and Bronfenbrenner's bio-ecological model.

The study's data material is collected through group-interviews, with two different teams around two different sign language students. The study's results shows that there are several measures the team around the student can take to meg the leaning practice as inclusive as possible:

- In consensus with previous research on the field, the study shows that the securing of sign language student's access to language and communication is a prerequisite for inclusion. To lift and teach sign language to co-students and the school environment in general is therefore presented as especially important in this study.
- To establish an inclusive milieu, early effort from the teams is important. This can entail that the teams work in different environments around the students. This entails, among other things, the spreading of knowledge and good attitudes about hearing impairments and sign language to different milieus which are to be a part of the school.
- Within the team around a sign language student, the meaning of having a deaf employee in the team is presented as important. A deaf employee can work as a language model for sign language, but also as a deaf role model both for sign language students and others within the milieu.
- Concerning sign language student's interaction with children of the same age, there must be a good balance connected with degree of adult follow-up. The study presents the importance of adult interactional situations, but that the students must not be relying on adult support.
- The study discusses a dilemma concerning whether sign language students, at times, should receive individual education outside of the classroom community. The study shows the teams around the student's places importance on participation in the community, but that they also see it as important to sometimes give training outside the community. This is done to take care of the students' experience of dividend and participation.

## **FORORD**

Wow. Det er jo ikke før nå jeg føler meg rustet til å skrive en masteroppgave. Er det lov å prøve på nytt? Neida. Ellers takk. Nå er denne reisen slutt og jeg vender blikket mot et nytt kapittel i livet.

Etter fem år på NTNU kan jeg endelig si at jeg er ferdigutdannet. Ferdig utlært er jeg nok ikke, men jeg har nå tilegnet meg kunnskaper og erfaringer jeg fornøyd tar med meg videre i livet. Det er jeg takknemlig for. Spesielt takknemlig er jeg for muligheten til å fordype meg i studiens tema, som jeg ser for meg et arbeidsliv innenfor. Jeg har tvert imot gått lei, da engasjementet for temaet heller har økt i takt med kunnskapen jeg har tilegnet meg.

Det er på sin plass å rette en stor takk til alle som har stått meg nær i dette utdanningsløpet. Først og fremst vil jeg takke den gode klassen jeg var så heldig å havne i på masterløpet. Dere vet hvem dere er. Videre vil jeg takke NTNU, forelesere, og min veileder. Ikke minst vil jeg takke informantene som deltok i studien, dere lærte jeg utrolig mye av. Takk til gode venner og familie som har stått støtt, dere er høyt verdsatt. Man må heller ikke glemme å takke seg selv for å ha stått i dette, så takk til selvet. Sist, men ikke minst, takk til min bærebjelke, søster Isabella. Du har en stor ære for at denne masteren kom i havn.

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 PRESENTASJON AV TEMA.....	6
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	6
1.3 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	7
1.3.1 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING.....	7
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	7
<b>2 BAKGRUNN</b> .....	<b>9</b>
2.1 INKLUDERING I ET HISTORISK PERSPEKTIV.....	9
2.2 UTDANNINGSPOLITISKE FØRINGER OG RETTIGHETER.....	10
<b>3 TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>12</b>
3.1 ELEVER MED TEGNSPRÅK I ORDINÆRE KLASSER.....	12
3.1.1 HØRSELSTAP OG TEGNSPRÅK.....	12
3.1.2 ELEVER MED TEGNSPRÅK I ORDINÆRE KLASSER.....	12
3.1.3 UTFORDRINGER.....	13
3.2 INKLUDERING.....	15
3.2.1 EN DEKONSTRUKSJON AV BEGREPET INKLUDERING.....	15
3.2.2 INKLUDERENDE STRATEGIER.....	16
3.3 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	19
3.3.1 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON.....	20
3.3.2 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE.....	20
<b>4. METODE</b> .....	<b>23</b>
4.1 KVALITATIV METODE.....	23
4.2. DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU.....	23
4.3 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG.....	24
4.3.1 HERMENEUTIKK OG FORFORSTÅELSE.....	24
4.4 UTVALG OG REKRUTTERING.....	25
4.5 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	26
4.5.1 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	26
4.5.2 TRANSKRIBERING.....	27
4.6 ETISKE REFLEKSJONER.....	27
4.7 FORSKNINGENS KVALITET.....	28
4.7.1 RELIABILITET.....	28
4.7.2 VALIDITET.....	29
4.7.3 GENERALISERBARHET.....	29
4.8 ANALYSEPROSESSEN.....	30
4.9 BESKRIVELSE AV UTVALGET.....	31
<b>5 FUNN</b> .....	<b>33</b>
5.1. SPRÅK OG KOMMUNIKASJON – EN FORUTSETNING FOR INKLUDERING.....	33
5.2 Å ETABLERE ET LAG RUNDT ELEVEN.....	35



5.3 ARBEID MED INKLUDERING FØR SKOLESTART.....	39
5.4 Å GJØRE TEGNSPRÅK TIL EN NATURLIG DEL AV KLASSEMILJØET.....	43
5.5 VOKSENOPPFØLGING I LØPET AV SKOLEDAGEN.....	45
5.6 ORGANISERING AV OPPLÆRING ETTER § 2-6.....	48
<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>53</b>
6.1 OPPSUMMERING.....	53
6.2 AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	55

# 1 INNLEDNING

## 1.1 PRESENTASJON AV TEMA

Denne studien undersøker hvordan elever med opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven inkluderes i ordinære klasser. Studien gir innblikk i hvordan lag rundt tegnspråklige elever arbeider for å etablere et inkluderende miljø i skolen, i tiden fra de vet de skal motta en tegnspråklig elev til de første årene i grunnskolen.

Jeg har vagt å undersøke dette ved å kvalitativt utforske erfaringer til to ulike lag som jobber tett på en tegnspråklig elev i skolehverdagen. Jeg har utforsket deres erfaringer og tanker om hvordan en inkluderende praksis kan etableres, når en tegnspråklig elev skal starte på 1. trinn i ordinær klasse.

## 1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

I dag går mange elever med opplæring etter § 2-6 i ordinære klasser på sin bostedsskole. Nedleggelse av døveskoler, bevegelser i inkluderingsideologier og utdanningspolitikk, samt en utvikling i hørselsteknisk utstyr har blant annet bidratt til dette. Dette betyr at mange tegnspråklige elever går i klasser der majoriteten av medelever og skolepersonell er hørende. Dette stiller store krav til skolen, da hørselshemming, uansett tiltak og teknikk, medfører alvorlige kommunikasjonsbarrierer i hørende miljø (Grønlie, 2015).

Lovfestet med opplæringsloven (1998, § 9 A-2) har alle elever rett til et godt og trygt skolemiljø. I den sammenheng belyser overordnet del av Kunnskapsløftet, det rådende læreplanverket for grunnopplæringen, at "Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Patrick Kermits (2018) kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning, viser derimot skoler i Norden i liten grad lykkes med å skape inkluderende praksiser der hørselshemmede elever er sammen med typisk hørende jevnaldrende. Tre sentrale årsaker til dette skriver han omhandler lav kompetanse, utdaterte holdninger, og lav elevmedvirkning i skolen. Kermit belyser konsekvensene dette medfører:

1. Gruppen oppnår dårligere resultater på skolen i forhold til typisk hørende jevnaldrende.
2. Gruppen har større psykososiale utfordringer, er mer ensomme, og sliter med å oppleve seg som en del av jevnalderfellesskapet.
3. Gruppen har lav medvirkning i utformingen av opplæringspraksisen.

Dermed skriver Kermit at inkludering i norsk skole er en målsetting som ikke er i nærheten av realisert, og oppfordrer alle relevante aktører til å gå sammen, og arbeide med mangelen og behovet for forskning tilknyttet hvordan inkluderende praksiser kan realiseres.

Statped (2021) belyser også behovet for forskning på feltet, og skriver det er kritisk at forskning viser at tegnspråklige elever har varierende tilgang til språkmiljøene i skolen, da dette hindrer elevenes likeverdige deltakelse i klassefellesskapet. Dermed peker de på behovet for forskning tilknyttet hvordan skoler kan tilrettelegge for språk og læringsmiljøer som ivaretar elevenes deltakelse og utbytte i skolen.

Moderne perspektiver på inkludering handler dermed om mer enn kun fysisk plassering, som utdaterte holdninger kjennetegner. Studien belyser inkludering blant annet ut fra Peder Haugs (2014) perspektiv, der inkludering omhandler å sikre elevenes opplevelse av fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte i skolen.

Studiens tema oppsummeres som aktuell, i forbindelse at det er flere tegnspråklige elever enn noen gang som går i ordinære klasser. Mange skoler mottar i tillegg en tegnspråklig elev for første gang. Forskning viser til at skoler i liten grad lykkes med å etablere inkluderende praksiser, og at konsekvensene av dette er alvorlige. Det er grunn til å hevde at forskningsfeltet behøver fokus og løft.

### 1.3 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

Studiens formål er å oppnå kunnskap om hvordan inkluderende praksiser tilknyttet tegnspråklige elever i ordinære klasser kan etableres. Det er ønskelig at studien bidrar til refleksjon og formidler nyttige perspektiver i pedagogisk sammenheng. Det overordnede målet er dermed å bidra til å bedre inkluderingspraksisene tilknyttet tegnspråklige elever i ordinære klasser.

På bakgrunn av gapet mellom de utdanningspolitiske målene om inkludering, og forhold forskning fra virkeligheten viser til, lyder studiens problemstilling slik:

*"Hvordan kan laget rundt en tegnspråklig elev tilrettelegge for et inkluderende miljø i klassen i tiden rundt skolestart?"*

#### 1.3.1 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING

Et inkluderende læringsmiljø omhandler både faglig og sosial inkludering. I denne oppgaven vektlegges det sosiale aspektet ved inkludering. Dette omhandler de mellommenneskelige relasjonene i klassemiljøet og på skolen for øvrig.

Denne studien fokuserer hovedsakelig på skoleinterne prosesskriterer som kan fremme inkludering, som er forhold den enkelte lærer har innflytelse på (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Studien fokuserer på tilfeller der det kun er én elev i klassen som er tegnspråklig, der medelevene er hørende. I de to tilfellene som er studert, har lag 1 en elev som er døv og har tegnspråk som sitt førstespråk. Lag 2 har en elev som er døv, har Cochlea Implantat som gjør at eleven har noe hørsel, og er bimodalt tospråklig. Lagene har videre til felles at de har elever som nylig har gjennomgått en overgang fra barnehage til skole, og skal ha opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven.

**Tegnspråklige elever** refererer til elever som har opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven, som innebærer at elevene har rett til opplæring i og på tegnspråk (Opplæringslova, 1998, § 2-6). Elevene har behov for tegnspråk for å tilegne seg et rikt begrepsforråd, og for å kommunisere og innhente informasjon fra omgivelsene (Grønlie, 2015).

**Laget rundt eleven** betegner skolepersonell som er tett på tegnspråklige elever i skolehverdagen. Det kan innebære kontaktlærer, tegnspråklærer, spesialpedagoger og assistenter.

### 1.4 OPPGAVENS STRUKTUR

Studien er strukturert i fem hovedkapitler med tilhørende underkapitler. Etter innledningen foreligger:

**Kapittel 2: Bakgrunn.** Kapitlet presenterer en utdypende bakgrunn for studien, og plasserer studiens forankring i feltet. Det innebærer et tilbakeblikk på inkludering i nordisk sammenheng, samt en presentasjon av de utdanningspolitiske føringene og rettighetene tilknyttet elevgruppen.

**Kapittel 3: Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.** Kapitlet redegjør for studiens teoretiske rammeverk og presenterer tidligere forskning på feltet. Elementene i dette kapitlet utgjør grunnlaget for drøfting av studiens datamateriale.

**Kapittel 4: Metode.** Kapitlet presenterer oppgavens metodiske tilnærming, og gir et innblikk i hvordan studiens datamateriale er innhentet og analysert. Dette innebærer også tilhørende refleksjoner og begrunnelser rundt valg som er tatt.

**Kapittel 5: Funn.** Kapitlet presenterer, analyserer, og drøfter sentrale funn i studien. Funnene er strukturert i temaer som er blitt utarbeidet etter en analyse av studiens datamateriale.

**Kapittel 6: Avslutning.** Kapitlet oppsummerer studiens drøfting og de viktigste svarene på problemstillingen. Til slutt presenteres en avsluttende kommentar som innebærer refleksjoner over studiens forskningsarbeid og forslag til videre forskning på feltet.

## 2 BAKGRUNN

Opgavens bakgrunn er inkludering av tegnspråklige elever i ordinære klasser. Først presenteres et historisk tilbakeblikk på inkludering i nordisk skolesammenheng. Dette da inkludering er et komplekst begrep med flere perspektiver som har variert fra tid til annen. For å forstå hvor vi er, og hva vi jobber mot, er det hensiktsmessig å se hvor vi har vært.

Deretter presenteres utdanningspolitiske føringer og rettigheter tilknyttet målgruppen. For å diskutere studiens problemstilling er det hensiktsmessig å forstå intensjonene som ligger i de overordnede føringer og rettighetene tilknyttet målgruppen. Hovedsakelig presenteres føringer og rettigheter tilknyttet opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven, og rettigheten til opplæring i et godt skolemiljø, hvor inkludering står sentralt.

### 2.1 INKLUDERING I ET HISTORISK PERSPEKTIV

#### **FRA SEGREGERING, TIL INTEGRERING, TIL INKLUDERING**

Det som kjennetegner tidligere opplæringshistorie, er segregerte eller ikke-tilstedeværende skoletilbud for elever som ikke passet inn i det ordinære skoletilbudet. Dette gjaldt blant annet elever med spesialpedagogiske behov og elever som tilhørte språklige og kulturelle minoriteter. Spesialskoler og spesialklasser var typiske ordninger for elever som veket fra normaleleven (Haug, 2014).

Fra 1950-tallet og frem til 1975, da lov om spesialskoler falt vekk, begynte en gradvis avvikling av spesialskolene. Sissel Marit Grønlie skriver i sin bok «Uten Hørsel» at Grunnskoleloven av 1975 viste en «forandring i det offentliges syn på normalitet, avvik og mangfold» (Grønlie, 2015, s. 43). Tanken om integrering og en felles skole hadde vokst frem. Ulike elevgrupper som tidligere ikke passet inn i den ordinære skolen fikk rett på spesialundervisning i vanlig skole (Grønlie, 2015).

Peder Haug (2014) skriver til tross for gode intensjoner, innebar integreringen en forventning om at elever med spesialpedagogiske behov skulle fungere i den ordinære opplæringen. Resultatet ble det Haug betegner som fysisk integrasjon, der elevene er samlet under samme tak, og ikke sosial integrasjon, som omhandler det sosiale fellesskapet mellom elevene. Elevene som ikke passet inn, måtte tilpasse seg skolens praksis som var utformet for typiske elever. En konsekvens av dette var at mange elever satt igjen uten særlig utbytte av opplæringen.

På 1990-tallet vokste begrepet inkludering i skolesystemet frem. En erkjennelse av behovet for en endring som ivaretok det mangfoldige samfunnet bidro blant annet til dette (Morken, 2016). Internasjonale bevegelser påvirket også den norske skolepolitikken. Blant annet var FNs menneskerettserklæring med fokus på likverdighetstenkning, og EU og Europarådets orientering mot inkluderende opplæring sentral (Haug, 2014). I 1994 signerte landet Salamanca-erklæringen i regi av UNESCO. Ved å signere erklæringen var skolepolitikken forpliktet til å jobbe mot «inkludering som en strategi for å skape en god utdanning for alle» (Haug, 2014, s. 8). Målet var at alle elever, uavhengig bakgrunn, skulle kunne gå i vanlige klasser, og at det var skolen som skulle tilpasses etter elevene og ikke omvendt.

#### **DØVESKOLENE OG HØRSELHEMMEDE ELEVER SITT OPPLÆRINGSTILBUD**

Landets døveskoler ble stående da resten av de statlige spesialskolene ble nedlagt på 1990-tallet. Det var først i 2004 det tidligere Kunnskapsdepartementet bestemte at de gjenværende spesialskolene for hørselshemmede elever ikke lenger var hensiktsmessig å drive. Årsaken var en vesentlig nedgang i antall elever ved disse skolene (Stub-Christiansen, 2018).

Årsaken til et synkende elevtall var blant annet et resultat av den fremtredende inkluderingsideologien. Samtidig har det vært en teknologisk utvikling, som har ført til at mange døve barn i dag opererer inn Cochlea Implantat (CI), og dermed utvikler noe hørsel. Med tiden er det blitt flere og flere foresatte av døve barn som velger bostedsskolen som opplæringssted for sitt barn.

De avviklede døveskolene ble omgjort til kompetansesenter, det vi i dag kaller Statped, som blant annet driver veiledningstjenester til skoler og deltidsopplæring for tegnspråklige elever (Grønlie, 2015).

Med læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997, ble det etablert egne læreplaner for tegnspråklige elever, og § 2-6 i opplæringsloven ga elevene rett til opplæring i og på tegnspråk. Tegnspråklige elever i dag, får enten denne opplæringen i skoler med egne tegnspråklige skoletilbud, som for øvrig kun finnes i de største byene i landet, eller i ordinære klasser ved sin bostedsskole (Grønlie, 2015).

## 2.2 UTDANNINGSPOLITISKE FØRINGER OG RETTIGHETER

### **RETTE TIL OPPLÆRING I OG PÅ TEGNSPRÅK**

Dette sier opplæringsloven om § 2-6:

Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkyndig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet opplæringa fastsetjast i forskrifter etter § 2-2 og § 2-3 i denne lova (Opplæringslova, 1998, § 2-6).

Dette betyr at elevene skal ha opplæring i tegnspråk, altså opplæring i faget norsk tegnspråk, samt opplæring på tegnspråk i de andre fagene på læreplanen. Unntaksvis kan undervisningen foregå ved å benytte tolker som oversetter undervisningen fra talespråk til tegnspråk. Elevene har opplæring etter egne læreplaner for elever med tegnspråk i fagene tegnspråk, norsk, engelsk, drama og rytmikk, samt opplæring etter ordinære læreplaner i de andre fagene (Statped, 2021).

### **RETTE TIL OPPLÆRING I ET GODT OG TRYGT SKOLEMILJØ**

Lovfestet med opplæringsloven: "Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Utdanningspolitiske styringsdokumenter og føringer tilknyttet denne rettigheten, legger stor vekt på inkluderende opplæring.

Stortingsmelding 6, «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)), presenterer statlige føringer som fremmer bestemte syn på hvordan utdanningssystemet kan forbedres. I meldingen rettes det et sterkt fokus på inkludering og tidlig innsats i opplæringstilbudene.

Regjeringen viser med meldingen at de satser på kunnskap og utdanning til alle, og at det er et mål at alle barn, uavhengig bakgrunn og forutsetninger, skal ha like muligheter til læring og utvikling i opplæringstilbudene. Videre er det «et mål at alle barn og elever, skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Samtidig formidler meldingen at det av og til er nødvendig å tilby opplæring utenfor den ordinære opplæringen, tilpasset etter hvordan den enkelte lærer og utvikler seg best. Å oppnå inkludering kan dermed innebære å finne fleksible løsninger. Inkludering og tidlig innsats blir i Stortingsmelding 6 beskrevet slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak. Grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår. Dersom barna utvikler et godt fundament disse årene, øker sannsynligheten for god utvikling videre. Det tilbudet barna får i barnehagen og de første årene i grunnskolen, legger grunnlaget for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020, det rådende læreplanverket for grunnopplæringen i landet, fremmer også inkludering i verdiene og prinsippene som skal ligge til grunn for opplæringen. Under prinsipper for skolens praksis, belyser Utdanningsdirektoratet: «Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Utdypende belyser Utdanningsdirektoratet at gode læringsmiljø utvikles av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med både elever og foresatte. Videre skal et godt læringsmiljø stimulere til faglig og sosial utvikling. Det legges vekt på at «elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, u.å., pkt. 3).

Utdanningsdirektoratet presenterer også inkludering spesifikt tilknyttet tegnspråklige elever i skolen. Under punktet "Tegnspråk i et inkluderende fellesskap" skriver de:

I barnehagen og skolen bør dere skape et språkmiljø der barnet eller eleven med nedsatt hørsel får utvikle tegnspråket sitt naturlig. I tillegg til ansatte med høy tegnspråkkompetanse, bør også resten av dere lære tegnspråk. Hvis dere i personalet er engasjert i tegnspråk vil ofte de hørende barna også ta til seg tegnspråket og synes det er morsomt. Dette skaper et godt og inkluderende miljø for barnet eller eleven som bruker tegnspråk (Utdanningsdirektoratet, 2022, avsn. 2).

# 3 TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING

Kapitlet redegjør for studiens teoretiske rammeverk, og presenterer tidligere forskning på feltet. Disse elementene utgjør grunnlaget for analyse og drøfting av studiens datamateriale, opp mot studiens problemstilling.

## 3.1 ELEVER MED TEGNSPRÅK I ORDINÆRE KLASSER

### 3.1.1 HØRSELSTAP OG TEGNSPRÅK

“Hørselshemming” og “nedsatt hørsel” er samlebetegnelser på ulike grader og typer hørselstap, også døvhets. Blant mennesker med hørselstap har noen totalt fravær av hørsel, noen har litt hørsel, og noen benytter seg av tekniske hjelpemidler som forsterker eller gir noe opplevelse av hørsel (Grønlie, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2022).

Et eksempel på et teknisk hjelpemiddel som kan forsterke eller gi noe opplevelse av hørsel er Cochlea Implantat (CI). CI tilbys personer som har et hørselstap som gir ingen eller liten mulighet til å oppfatte tale. Det er derimot ikke alle som har mulighet til å operere inn CI, da operasjonen krever at hørselsnerven er intakt. Utbyttet av en CI operasjon varierer også fra person til person. Det er ikke slik at personer med hørselstap automatisk blir hørende etter en slik operasjon. Ifølge Hørselshemmedes landsforbund (u.å.) og Sissel Marit Grønlie (2015), kan en CI operasjon gi en tilsvarende hørsel som tunghørte har. Under rolige omstendigheter kan personer med CI ha mulighet til å oppfatte tale, men dersom det er mye bakgrunnsstøy kan det være utfordrende, og samtidig oppleves som smertefullt og utmattende for vedkommende (Kermit, 2018).

Mange med hørselstap har behov for tegnspråk for å tilegne seg et rikt begrepsforråd, og for å kommunisere og innhente informasjon fra omgivelsene (Grønlie, 2015). Tegnspråk må derimot ikke sees på som en kommunikasjonsmetode for personer med hørselstap. Norsk tegnspråk er et selvstendig og kulturelt minoritetsspråk i Norge, og et likeverdig språk på linje med norsk talespråk (Sprakradet, 2021). Norsk tegnspråk ble i 2009 anerkjent som et fullverdig språk i Norge, og ble i 2022 vedtatt som det offisielle tegnspråket i Norge (Språklova, 2022). Tegnspråk er altså ikke et internasjonalt språk, det har oppstått og utviklet seg der det har vært behov for språk, i likhet med alle andre språk. Norsk tegnspråk har dermed også ulike dialekter og aldersbetingede varianter som ungdomsslang (Sprakradet, 2021). Videre, i forhold til norsk talespråk, har norsk tegnspråk en egen grammatikk og syntaks, og er ikke det samme som tegn-til-tale, der norsk talespråk kombineres med tegn som støtte (Statped, 2021).

Blant tegnspråkbrukere, er også noen bimodalt tospråklige, som vil si at de benytter både tegn og talespråk i sin kommunikasjon med andre. Bimodal tospråklighet refererer til en tospråklighet der språkene uttrykkes via to ulike modaliteter. Tegnspråk er et gestuelt-visuelt språk, som uttrykkes gestuelt og oppfattes visuelt. Talespråket uttrykkes oralt og oppfattes auditivt (Statped, 2021).

Det anslås å være mellom 15 000 og 20 000 tegnspråkbrukere i Norge (Sprakradet, 2021), og ifølge Folkehelseinstituttet (2015) har om lag 10% av landets befolkning et hørselstap. En liten andel av denne gruppen, er tegnspråklige elever som går i ordinære klasser på sin bostedsskole.

### 3.1.2 ELEVER MED TEGNSPRÅK I ORDINÆRE KLASSER

I dag går mange elever med rett til opplæring i og på tegnspråk etter § 2-6 i opplæringsloven i ordinære klasser på sin bostedsskole. Det vil si at de går i klasser der



majoriteten av medelever og voksenpersoner er hørende, og der de ofte er alene om å ha tegnspråk som kommunikasjons og undervisningsspråk (Grønlie, 2015).

Undervisningsmessig har tegnspråklige elever i ordinære klasser en tolærerordning, der et skolepersonell med tegnspråkkompetanse gir eleven opplæring etter § 2-6. Elevene har egne læreplaner for fagene tegnspråk, norsk, engelsk og drama og rytmikk, og i de resterende fagene følger de ordinær læreplan. For å tegne et bilde, blir undervisningen som blir gitt til klassen enten tolket fra talespråk til tegnspråk, eller gitt direkte på tegnspråk til eleven. Faget tegnspråk medfører i tillegg at elevene har et utvidet timeantall i forhold til sine medelever. Skolen organiserer hvordan dette organiseres i samråd med elevens foresatte (Statped, 2021).

For tegnspråklige elever i ordinære klasser er det ikke gitt en universal oppskrift på hvordan skolehverdagen skal organiseres. Dette avhenger av hver enkelt skole og elev. Tegnspråklige elever er en heterogen gruppe. De er først og fremst barn, og som alle barn, har de individuelle variasjoner og behov (Grønlie, 2015).

Opplæring etter § 2-6 i en ordinær klasse krever at forhold må tilpasses i skolen. Dette med tanke på det undervisningsmessige, men også med tanke på det sosiale aspektet i skolen. Tegnspråklige elever har rett på opplæring i og på tegnspråk. Samtidig har de også rett på opplæring i et godt og trygt skolemiljø som fremmer deres helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2), som innebærer at skolen skal etablere et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det er relevant å se på utfordringer tilknyttet å organisere en skolehverdag som ivaretar begge disse rettighetene for denne elevgruppen.

### 3.1.3 UTFORDRINGER

#### **ORGANISATORISKE UTFORDRINGER**

En sentral utfordring er at tegnspråklige elever i ordinære klasser i tillegg til den ordinære læreplanen, følger en annen læreplan enn sine medelever. En organisatorisk utfordring er dermed at eleven til noen tider skal gjøre noe annet enn sine medelever. En sentral diskusjon på feltet handler blant annet om elevene skal få deler av opplæringen i eller utenfor klassefellesskapet, når det blir utfordrende å gi opplæring til eleven i et fellesskap der medelever kanskje gjør noe annet eller på en annen måte. Et dilemma kan være at det kan tenkes at eleven får mer utbytte av undervisningen gjennom individualtimer, men at dette igjen kan gå på bekostning av elevens tilhørighet og deltakelse i klassen. Grønlie (2015) skriver at denne opplæringsloven kan skape ubehag og skyldfølelse hos de ansvarlige voksne, da noe blir galt uansett hvordan man organiserer skolehverdagen.

#### **SPRÅK OG KOMMUNIKASJON**

En annen sentral utfordring tilknyttet inkludering av tegnspråklige elever i et talespråklig klassemiljø, er faktorene språk og kommunikasjon. Grønlie skriver "Hørselshemming er, uansett tiltak og teknikk, et alvorlig kommunikasjons- og informasjonshandicap i hørende miljø" (Grønlie, 2015, s. 154). Med et mer moderne begrep vil jeg beskrive at hørselstap i hørende miljøer medfører kommunikasjonsbarrierer. Dette hvis en tegnspråklig elev er alene som å være tegnspråklig i klassen, som ofte betyr at de øvrige medlemmene i læringsmiljøet har lite til ingen tegnspråkkompetanse.

På grunn av dette skriver Grønlie (2015) at inkludering av hørselshemmede elever i ordinære klasser er noe som ikke kan lovfestes bort, og at de som skal sørge for at denne elevgruppen får en god skoletid står overfor en stor utfordring.

Antia et al. (2002) skriver at hørselshemming hemmer deltakelsen i klassens kommunikative rom. Dette kommer også frem av Statped (2021), som skriver at det er kritisk at forskning viser til at tegnspråklige elever har varierende tilgang til språkmiljøet i klasserommet, og at dette kan være et hinder for elevenes likeverdige deltagelse i klassefellesskapet.

Kommunikasjonsbarrierer i skolen skriver Grønlie (2015) vil påvirke elevenes språklige utforsking og begrepsutvikling, og utvikling generelt. For å utvikle seg, skriver Grønlie at elevene trenger å oppleve tilknytning og samspill med voksne og medelever de kan kommunisere med, og det forutsetter en felles språklig kode som fungerer. Dersom kommunikasjonen er bristende, skriver hun at elevene kan oppleve stagnasjon, meningsløshet og negative følelser tilknyttet skolen.

Et annet aspekt kommunikasjonsbarrierer kan påvirke, er elevenes mulighet til å stifte vennskap. For barn og unge er jevnalderrelasjoner en viktig del av skolehverdagen (Statped, 2021). Statped (2020) skriver at mange elever med hørselshemming og deres foresatte forteller at det er det psykososiale miljøet som er hovedårsaken bak vanskene elevene opplever i skolen, som omhandler de mellommenneskelige forholdene i miljøet. Både Statped og Grønlie (2015) skriver at dette er en utfordring som øker med alderen, da den sosiale samhandlingen endres fra lek til samtale, som medfører at elevene lettere kan falle utenfor. Skolen kan sådan ikke garantere vennskap, men de kan arbeide med å skape et miljø med gode forutsetninger for relasjonsbygging (Kermit, 2018).

### **LAV KOMPETANSE, UTDATERTE HOLDNINGER OG LAV ELEVMEDVIRKNING**

En kunnskapsoversikt av Patrick Kermit (2018) fra NTNU samfunnsforskning viser til utfordringer tilknyttet elevgruppen og inkludering, som blant annet omhandler skolepersonellens egenskaper og handlinger.

Kermit presenterte i 2018 en kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning tilknyttet hørselshemmede elever i ordinære klasser, med problemstillingen: "Hvilke forhold identifiserer nyere nordisk forskning når det gjelder hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehager og skoler i Norge, Sverige og Danmark?" (Kermit, 2018, s. 15).

Kunnskapsoversiktens resultater viser et sentralt funn som går igjen i publikasjonene. Barnehager og skoler i Norden lykkes i liten grad med å skape inkluderende praksiser der hørselshemmede barn og unge er sammen med typisk hørende jevnaldrende. I lys av publikasjonene peker Kermit på tre sentrale årsaker til disse forholdene: utdaterte holdninger, lav kompetanse blant skolepersonell og lav elevmedvirkning.

Videre peker Kermit (2018) på konsekvenser av at skoler ikke lykkes med å utforme inkluderende praksiser:

1. Gruppen oppnår dårligere resultater på skolen i forhold til typisk hørende jevnaldrende.
2. Gruppen har større risiko for å oppleve psykososiale utfordringer enn typisk hørende jevnaldrende, er mer ensomme, og sliter med å oppleve seg som en del av jevnalderfellesskapet.
3. Gruppen har lav elevmedvirkning i utformingen av opplæringspraksisen.

Dette sammenfaller med Grønlie (2015) og Statped (2020) sine beskrivelser. Grønlie (2015) skriver derimot at det finnes gode erfaringer med hørselshemmede elever i bostedsskolen, dette dersom gode kunnskaper og holdninger er på plass. Som tidligere nevnt er derimot inkludering en utfordring som øker med alderen.

Perspektiver på inkludering og inkluderende strategier generelt og tilknyttet hørselshemmede elever i skolen utdypes i det påfølgende kapittelet.

## 3.2 INKLUDERING

Selv om inkluderingsbegrepet er mye omtalt i styringsdokumenter og føringer tilknyttet utdanningssystemet, kan det være utfordrende å peke ut hva inkludering betyr og hvordan det kan arbeides med i skolesammenheng.

For å belyse innholdet i inkluderingsbegrepet, blir Peder Haugs (2014) teoretiske perspektiv på inkludering benyttet i denne studien. Videre i kapittelet presenteres perspektiver på inkluderende strategier tilknyttet hvordan lærere kan arbeide for å etablere et inkluderende læringsmiljø i skolen.

### 3.2.1 EN DEKONSTRUKSJON AV BEGREPET INKLUDERING

Haug (2014) skriver at det ikke finnes en universell definisjon av begrepet inkludering, da inkludering i praksis varierer stort. For å vise til innhold i inkluderingsbegrepet, dekonstruerer Haug begrepet inn i ulike nivåer og områder.

Haug (2014) skriver at dersom skolen skal være inkluderende, må samfunnet og den enkelte skole samarbeide for å realisere de fire utfordringene: å sikre *fellesskapet, deltakelse, medvirkning og utbytte* (s. 12), for hver enkelt elev. Perspektivet belyser dermed at inkludering handler om mer enn å fysisk plassere alle elever i samme klasserom. Perspektivet belyser også at inkludering i skolen er et kollektivt samarbeid, da han setter inkludering i sammenheng med det brede og lokale samfunnet rundt elevene.

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

**Tabell 1 Dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug, 2014, s. 12)**

Med de horisontale nivåene i tabellen, presenterer Haug de fire nevnte utfordringene. Å sikre *fellesskapet*, skriver Haug omhandler hvor vidt elever er i et felles skolesystem, og går i vanlige klasser med jevnaldrende elever. Haug skriver også at selv om elever går i vanlige klasser, kan fellesskapet være truet. Dette dersom organisatoriske differensieringer i stor grad omhandler å gi opplæring i segregerte former.

Å sikre *deltakelse* omhandler at alle elever skal kunne være delaktige i opplæringen som blir gitt i klassefellesskapet. For lærerne, omhandler dette å finne arbeidsformer som gir mulighet til deltakelse, og dermed læring, for alle elever i klassen.

Å sikre *medvirkning* omhandler at alle stemmer skal bli hørt. Dette innebærer at elever og foresatte får mulighet til å bli orientert, uttale seg, og påvirke forhold som gjelder dem selv i skolen.

Den siste faktoren, *utbytte*, omhandler det elevene sitter igjen med av å være en del av fellesskapet, å delta, og medvirke i skolen. Alle elever har rett til en opplæring som ganger dem både sosialt og faglig.

De vertikale nivåene i tabellen viser derimot til ulike nivåer i forvaltningen som har betydning for den inkluderende praksisen i skolen. Haug (2014) skriver at nivåene i tabellen bør arbeide i samme retning for å realisere inkludering i klasserommet. Han peker på tilknyttet realisering av inkludering i et klasserom, blir lærerne, under nivå skole og praktisk handling, pekt ut som en viktig faktor. Tabellen viser imidlertid hvordan

handlingsrommet til lærerne som arbeider med inkludering i klasserommet er determinert av de to øvrige nivåene i tabellen, som stat og kommune. Dette kan for eksempel omhandle styringssignaler og tilgang på ressurser i miljøet.

Til tross for dette, skriver Haug (2014) at hvordan lærere handler under de gitte rammene er avgjørende for de resultatene av inkludering en skole oppnår. Haug skriver det kreves høy pedagogisk kompetanse av lærerne for å oppnå inkludering. En skole for alle, innebærer nemlig at de møter et mangfold av elever med ulike behov. Elevene vil ha ulike forutsetninger til å oppleve fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte i skolen. Dette krever at det blir iverksatt spesielle tiltak for noen elever, gjennom tilpasset opplæring, som Haug videre peker på er tiltak en ikke kan forvente at alle lærere mestrer alene. Dermed skriver Haug at læreres tilgang på støttende ressurser kan ha en positiv effekt. Det kan innebære tolærerordninger og bruk av assistenter som kjenner til elevenes behov.

### **INKLUDERING TILKNYTTET HØRSELHEMMEDE ELEVER**

Tilknyttet inkludering av hørselshemmede elever i ordinære klasser, introduserer Antia et al. (2002) begrepene "Membership" og "Visitorship" i forskningsartikkelen *Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings*.

Antia et al. (2002) skiller mellom hørselshemmede elever som er "deltakende" og "besøkende" medlemmer i sin klasse. Deltakende elever viser til elever som opplever seg som et fullverdig medlem av fellesskapet, med like rettigheter som sine medelever. Besøkende elever betegner derimot elever som opplever seg som "besøkende" i egen klasse. Dette ved at eleven ofte får undervisning på eget rom, og at lærerne i stor grad styrer om eleven skal være i klassefellesskapet eller ikke. Et annet eksempel er hvis eleven er fysisk til stede i klassen, men hindret til å delta på lik linje med sine medelever. Studien belyser at det å fremme deltakelse i egen klasse kan fremme fellesskap og inkludering, som forutsetter elevene passer inn i klasseromspraksisen på lik linje med sine medelever.

## **3.2.2 INKLUDERENDE STRATEGIER**

### **3.2.2.1 MITCHELLS TI FAKTORER I SKOLEN**

David Mitchell (2015) presenterer ti faktorer som må ligge til grunn for at en skole skal lykkes med inkluderende opplæring. I sine arbeider retter han spesielt fokus på inkludering tilknyttet elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging.

Mitchells modell presenterer faktorer som bør iverksettes både på system og individnivå for å oppnå inkludering i skolen. Mitchell betrakter resultater av inkludering i sammenheng med miljøer fra storsamfunnet og helt ned til den enkelte elev i skolen.

Mitchells (2015, s. 11) formel som belyser faktorer for å lykkes med inkluderende opplæring ser slik ut: **V+P+5As+S+R+L**. Med en oversettelse fra Statped (u.å.) heter faktorene: *Visjon, plassering, tilpasset opplæringsplan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser og lederskap*. Videre utdypes faktorer som er relevante for studiens problemstilling, blant annet tilknyttet læreres arbeid mot et inkluderende miljø i skolen.

Faktoren *plassering* belyser at alle elever skal kunne gå i en klasse med sine jevnaldrende fra sitt lokale miljø. I likhet med Haug (2014), skriver Mitchell (2015) at inkludering i dagens skole handler om mer enn fysisk plassering av elever med behov for særskilt tilrettelegging i ordinære klasser. Det må også tilrettelegges for at elevene opplever faglig og sosial deltakelse i fellesskapet.

Sentralt for at elevene skal oppleve deltakelse i skolen, presenterer Mitchell (2015) faktoren *aksept*. Han skriver at alle i skolen må ha aksept for at alle har sin naturlige plass i fellesskapet. Mitchell skriver at skolepersonalet er viktige rollemodeller med å fremme

mangfold som en ressurs fremfor en utfordring i skolen. Dette omhandler at personellet må fremme gode holdninger, ikke bare ovenfor barna, men også ovenfor deres foresatte. Mitchell skriver også at det er viktig at kontaktlærere henvender seg like mye til barn med behov for ekstra tilrettelegging, fremfor at alt opplæringsansvar overlates til den andre parten i en tolærerordning.

Mitchell (2015) fremmer *støtte som* en viktig faktor for at skolepersonell skal lykkes med inkludering i skolen, og skriver at inkludering krever teamarbeid. Han skriver at ideelt sett består et team rundt en elev med behov for særskilt tilrettelegging i klasserommet av en lærer og en annen pedagog. Det er også viktig at disse har tilgang til, og benytter seg av spesialpedagogisk støtte for å kunne tilby et tilpasset tilbud til alle elever. Videre skriver Mitchell at lærere trenger støtte fra annet skolepersonell og elevenes foresatte for å lykkes med å etablere inkluderende læringsmiljøer i skolen.

Dette berører også faktoren *ressurser*. Mitchell (2015) skriver at det er viktig at lærere har tilstrekkelig med ressurser for å lykkes med å etablere et inkluderende læringsmiljø. Dette gjelder blant annet tilstrekkelig med personalressurser, kompetanse, tid og materialer.

### 3.2.2.2 INKLUDERENDE BETINGELSER OG STRATEGIER TILKNYTTET HØRSELHEMMEDE ELEVER

Forskningsfeltet tilknyttet tegnspråklige elever i ordinære klasser fremmer strategier og betingelser for å oppnå inkludering i skolen.

#### **INKLUDERENDE BETINGELSER I LYS AV EN NORDISK KUNNSKAPSOVERSIKT**

På bakgrunn av publikasjonene i kunnskapsoversikten til Kermit (2018), listet han opp punkter som kan gi gode betingelser for inkluderende praksiser der hørselshemmede elever går i ordinære klasser. Denne redegjørelsen utdypet punkter i publikasjonen som er relevante for studiens avgrensning.

Organisering: Det er nødvendig at skolen lykkes med kompetanseheving og kunnskapsoverføring blant annet tilknyttet hørselshemming, tegnspråk og tilrettelegging. Kunnskapsoversikten viser til lav kompetanse blant voksne i skolen, og at det ofte er lærere med lav kompetanse om hørselshemming som utformer praksisene. Det er også viktig å organisere en individuell tilpasning til elevene, som ikke segregerer eller gir et negativt annerledes-stempel.

Holdninger: Utdaterte holdninger tilknyttet hørselshemming kan være en barriere for inkludering. Dette kan være holdninger som reduserer inkludering til å kun omhandle plassering i en ordinær klasse (Haug, 2016, referert i Kermit, 2018, s. 54). En forutsetning for inkludering er å ikke skille mellom hørselshemmede og andre elever. Det er viktig å anerkjenne individuelle behov, og samtidig ha et syn på at alle elever er likeverdige deltakere av fellesskapet.

Kommunikasjon og språk: Inkludering forutsetter en sikring av hørselshemmede elevers tilgang til språk, språkutvikling og kommunikasjon. Kermit viser til Ola Hendar (2016, referert i Kermit, 2018, s. 55) som belyser betydningen av at hørselshemmede får utvikle språk i samhandling med jevnaldrende. Når det kommer til skoler som benytter tolk, er det av betydning at tolken inngår som en del av voksengruppen, og at det er av betydning at tolkene bidrar med kunnskaper og inkludering, fremfor å kun tolke.

Støy og gruppestørrelser: Kermit skriver om betydningen av støydemping i klassemiljøet, da støy kan oppleves som utmattende og smertefullt for elever som benytter seg av hørselstekniske hjelpemidler. Tiltak mot støy kan være reduserte gruppestørrelser og en felles bevissthet og innsats av deltakerne i fellesskapet.

Sosial inkludering og deltakelse: Kunnskapsoversikten viser til at hørselshemmede elever opplever utfordringer tilknyttet likestilling og sosial deltakelse i skolen. Kermit skriver også

at det er lite forskning på feltet som dokumenterer at skoler endrer etablerte praksiser for å oppnå sosial inkludering. Dermed er det mange skoler som har praksiser egnet for typiske hørende elever som "fremmedgjør utypiske elever" (Kermit, 2018, s. 56). I tråd med dette belyses perspektivet på elever som opplever seg som besøkende fremfor likeverdige deltakere i klassen (Antia et al, 2002).

Kunnskapsoversikten viser videre til at gruppen sliter med ensomhet og svake jevnalderrelasjoner, og er mer utsatt for utestengelse og negativ atferd fra jevnaldrende. Forskning viser til at mange hørselshemmede elever oppgir at de ikke har venner. Dette er ikke noe skolen kan garantere, men de kan arbeide mot dette ved å skape et godt sosialt miljø i skolen.

Kermit refererer også til en studie av Siv Hillesøy (2016, referert i Kermit, 2018, s. 56), som viser at noen voksne har en tendens til å gjøre hørselshemmede barn avhengig av å ha voksenpersoner rundt seg. Selv om voksnes nærhet bidrar positivt på mange måter, veier det ikke opp for mangel på jevnalderrelasjoner.

Brukermedvirkning: Det er ingen forskning på feltet som dokumenterer målgruppens medvirkning når det kommer til utforming av en inkluderende praksis (Kermit, 2018).

### **GODE HOLDNINGER OG KUNNSKAPER**

I tråd med Kermit (2018), påpeker også Grønlie (2015) betydningen av at voksenpersonene som jobber med hørselshemmede elever besitter kunnskap om hørselshemming. Hun belyser at kunnskap er en forutsetning for å ta gode beslutninger og organisere en god og tilpasset praksis. En annen ting Grønlie påpeker er dersom personalet føler seg trygge og kompetente i arbeidet med inkludering, vil de positive følelsene også skinne gjennom til elevene. Et slikt miljø skriver hun er nødvendig for at elevene skal kunne oppleve inkludering.

Antia et al. (2002) skriver også om betydningen av læreres kunnskaper, og videre holdninger tilknyttet hørselshemming og tegnspråk. Tilknyttet holdninger peker de på at lærerne må utvise likt eierskap over hørselshemmede elever som med hørende elever. Statped (2020) fremmer også at skolen må skape en kultur med gode holdninger. Dette vises blant annet gjennom at undervisningen er tilpasset slik at det er en selvfølge at alle elever er med på det som skjer faglig og sosialt.

En studie kalt "Good Practice in Deaf Education" av en britisk forskergruppe, deler de øvrige tankene rundt skolepersonellens kunnskaper og holdninger (Gregory et al., 2004). De belyser blant annet at dersom lærere har negative holdninger tilknyttet hørselshemming og tegnspråk, kan det smitte over på elevene i klassen. Tilknyttet skolepersonellet rundt hørselshemmede elever, skriver de at det er positivt at en person med hørselshemming selv er en del av voksegruppen. Videre skriver de at det er positivt at skolepersonellet arbeider med inkludering med en naturlig tilnærming i skolen.

Et annet funn fra studien til Gregory et al. (2004) sammenfaller med det Siv Hillesøy (2016, referert i Kermit, 2018) skriver om voksenavhengighet. Gregory et al. (2004) skriver det er viktig å utvise god støtte til døve elever, men at det kan være en utfordring å vite når man skal trekke seg litt tilbake. De skriver at mulige farer av overstøtte kan resultere i passivitet og irritasjon, samt avhengighet til de voksne.

### **TILTAK TILKNYTTET SPRÅKLIGE BARRIERER OG JEVALDERRELASJONER**

Tidligere er det presentert utfordringer tilknyttet tegnspråklige elevers muligheter til kommunikasjon og gode jevnalderrelasjoner i skolemiljøet.

Statped (2020) skriver at for elever med nedsatt hørsel skal få bedret betingelser for å delta i kommunikative fellesskap i skolen, kan skolepersonellet bygge opp kunnskap om

tegnspråk i miljøet. Dette er også en anbefaling Utdanningsdirektoratet belyser (Utdanningsdirektoratet, 2022, avsn. 2).

Statped (2021) belyser også konkrete tiltak for å skape god kontakt mellom elevene i skolen.

- Bruk små elevgrupper for å bygge sosiale relasjoner
- Gi forutsigbarhet og gode rutiner for å skape trygghet
- Informer tydelig og hendelser og endringer i skolehverdagen
- Baser kommunikasjon og læring på at elever og voksne bruker tegnspråk eller tegn til tale (Statped, 2021).

### **ORGANISATORISKE STRATEGIER FOR OPPLÆRINGEN**

Som tidligere presentert, innebærer elever med tegnspråk i ordinære klasser organisatoriske tilpasninger.

En studie fra USA av forskeren Rebecca J. Rabinsky (2013) omhandler organisering av undervisning tilknyttet elever med hørselshemming. Studien gikk ut på å samle lærere til hørselshemmede elever sine erfaringer med "Push in" modell. Modellen gikk ut på å ta inn ekstra ressurser inn i klasserommet med den hørselshemmede eleven, i form av voksne med kunnskap om hørselshemming. På denne måten kunne de støtte eleven og lærerne, og jobbe med miljøet i klassen. Dette i stede for å ta eleven ut av klasserommet for egen undervisning, som Rabinsky omtalte som "Pull out" modell. Resultatene viste at mange lærere hadde positive erfaringer med push in-modellen. Videre viste resultatene at det var flere elever modellen fungerte godt for, men det gjaldt ikke alle. Dermed konkluderte Rabinsky med at modellene må vurderes spesifikt opp mot hver enkelt elev.

Studien viser også til at lærerne i studien støttet et annet organisatorisk forhold, kalt "Cluster sites". Det går ut på at flere hørselshemmede elever fra nærområdet samles til gruppeundervisning (Rabinsky, 2013).

Gregory et al. (2004) belyser også perspektiver tilknyttet organisering av opplæringen for hørselshemmede elever. De skriver at inkludering kan innebære noe utover at eleven er i klassefelleskapet, og dermed at veien til inkludering kan innebære ulike fremgangsmåter. Et eksempel skriver de kan være at eleven får god kunnskapstilegnelse gjennom eneundervisning, og at dette er inkluderende i et bredere perspektiv i form av at eleven kan bli et selvstendig og selvsikkert individ. De viser også til et annet organisatorisk eksempel der en gruppe hørende barn blir trukket ut av klassen sammen med den døve eleven for opplæring sammen med tegnspråklæreren.

### **3.3 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI**

Utdanningspolitiske føringer for grunnopplæringen og inkluderingsteori knytter inkludering til å omhandle at alle elever skal kunne delta og utvikle seg i sosiale fellesskap. Fokuset på utvikling i sosiale fellesskap kan knyttes til et sosiokulturelt læringsperspektiv, som også denne studien tar utgangspunkt i.

Säljö (2016) og Dysthe (2001) omtaler Lev Vygotsky (1986-1934) som en av de mest sentrale teoretikerne innenfor sosiokulturell læringsteori, som var opptatt av hvordan mennesker lærer og utvikler seg. Vygotsky belyste at utvikling er mer enn et resultat av individuelle biologiske prosesser, da mennesket også er en sosial og kulturell skapning.

Ifølge Vygotsky er sosial samhandling selve utgangspunktet for individuell utvikling. Han beskrev at mennesker formes i samspill med sine omgivelser, der de er i relasjoner med andre og delaktige i sosiale samhandlinger. Dette ved at det i sosiale samhandlinger konstitueres kunnskap, som mennesket gjennom en indre prosess tar til seg ved å være en aktiv deltaker. Denne prosessen betegner Vygotsky som internalisering. Videre

understrekte Vygotsky at de sosiale samhandlingene mennesket er en del av, er situert innenfor en kulturell kontekst. Det betyr at de de aktivitetene og handlingsmønstrene som befinner seg i menneskets unike omgivelser, har betydning for hva og hvordan mennesket lærer (Dysthe, 2001; Säljö, 2016). Tilknyttet studiens tematikk kan man tenke at de kunnskapene og holdningene som befinner seg i skolen har betydning for hva deltakerne i skolemiljøet lærer.

Vygotsky brukte begrepet redskaper om det mennesker formes av, og selv utvikler og lærer å bruke gjennom internaliseringsprosesser. Han beskrev at mennesker tenker, lærer og lever med støtte i redskaper. Vygotsky pekte på språket som det viktigste redskapet, som er et kommunikativt redskap som medierer læring på ulike vis (Dysthe, 2001; Säljö, 2016).

### 3.3.1 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, er det å tilegne seg og bruke et språk et sentralt for menneskets utvikling. Dette da språket er et redskap som legger grunnlag for språklig kommunikasjon med andre. Gjennom språklig samhandling utvikles menneskets tenkning ved at kunnskaper og erfaringer utveksles (Säljö, 2016).

Säljö (2016) skriver at språk og kommunikasjon er individets vei inn i et sosialt og kulturelt fellesskap. I et fellesskap finnes det blant annet normer, holdninger, verdier og kunnskaper om verden. Språket er et viktig redskap for tilegnelse av disse aspektene, som videre får betydning for menneskets tenkning og utvikling.

Vedrørende teoriens vekt på at utvikling er tett tilknyttet språket, peker Dysthe (2001) på at det i undervisningssammenheng er viktig å tilrettelegge for språklig samhandling av høy kvalitet. Dette både mellom lærer og elevene, og elevene imellom. Samhandling av høy kvalitet, skriver Dysthe fordrer at deltakerne i fellesskapet utvikler gode kommunikative ferdigheter og et rikt språk alle har en felles forståelse av. I skolen skriver Dysthe at det er viktig å tilrettelegge for et fellesskap der det språklige samspillet fungerer og fremmer læring for alle elever.

Et blick på hvordan det i skolesammenheng kan tilrettelegges for læring, som for eksempel utvikling av kunnskaper, språk, og kommunikative ferdigheter, kan videre belyses av det Vygotsky betegner som den nærmeste utviklingszone (Dysthe, 2001; Säljö, 2016).

### 3.3.2 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE

Tilrettelegging for læring i den nærmeste utviklingszone handler i pedagogisk sammenheng om å finne ut hva elever klarer på egen hånd, og hva de klarer med assistanse. Tanken er at det elevene mestrer med assistanse fra andre, vil de i senere tid mestre alene. Dette etter å ha tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter fra samhandlinger der de har mottatt støtte fra mer kyndige personer (Dysthe, 2001; Säljö, 2016).

I skolesammenheng peker Vygotsky på at dersom læring skal skje må opplæringen tilpasses ut fra elevenes nærmeste utviklingszone. Dersom opplæringen foregår ut fra hva elevene allerede klarer på egen hånd, er de ikke under utviklingsforhold som fremmer læring (Dysthe, 2001; Säljö, 2016). Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at dette henger tett sammen med tilpasset opplæring, og stiller store krav til differensiering av opplæringen da elevene har ulike nærmeste utviklingszoner.

Den støtten elever får i læringsprosesser, har i tiden etter Vygotsky blitt omtalt som stillasbygging. Metaforen belyser at lærere kan bygge stillaser rundt elevene som de kan støtte seg på i lærings situasjoner. I tråd med det sosiokulturelle læringsynet, er språklig kommunikasjon en sentral støtte for at elevene skal mestre nye ting. Gjennom dialogen kan lærere veilede elevene til mestring, gjennom formidling av innsikt og løsningsforslag (Dysthe, 2001).



Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at lærere også bør fungere som emosjonelle stillaser rundt elevene. Det omhandler å gi emosjonell støtte i form av oppmuntrende ord, påpeke framgang og skape tro på egen mestring.

Etter hvert som elevene utvikler seg og mestrer aktivitetene på egen hånd, kan lærerne fjerne stillasene. Elevene har oppnådd en ny utviklingszone, som gir grunnlag for videre utvikling, som lærerne videre kan tilrettelegge opplæringen ut ifra (Dysthe, 2001). Med utgangspunkt i denne teorien blir lærernes rolle sentral for elevenes utvikling.

Det er nærliggende å trekke paralleller til kommunikasjon for tegnspråklige elever i talespråklige klasser. Lærere får en viktig rolle med å støtte alle elever i å utvikle redskaper de kan dra nytte av i samspillsituasjoner. Det kan for eksempel omhandle utvikling av tegnspråk og kommunikasjonsferdigheter.

Elever sin utvikling kan videre være nyttig å belyse ut fra Bronfenbrenners bioøkologiske teori.

### **BIOØKOLOGISK TEORI**

Urie Bronfenbrenners (1917-2005) bioøkologiske teori kan i denne studien bidra til å belyse at barn og læreres atferd og utvikling er påvirket av mange faktorer på ulike nivåer i samfunnet.

I 1979 presenterte Bronfenbrenner (1979, referert i Kvello, 2015) bioøkologisk teori. Bronfenbrenner belyste et perspektiv på menneskelig utvikling, som sier at menneskelig utvikling er et resultat av faktorene biologi og økologi, også kalt arv og miljø.

Miljøene mennesker omgås i, og/eller blir påvirket av, og selv påvirker, deler Bronfenbrenner inn i fire systemer. Systemene betegner ulike miljøer rundt elever og lærere i denne sammenheng, som påvirker deres atferd og utvikling. Systemene strekker seg fra miljøer mennesker ferdes i daglig, til miljøer i storsamfunnet, som på ulike måter har sin påvirkningskraft. Systemene omtales for: mikrosystemer, mesosystemer, eksosystemer og makrosystemer.

Med *mikrosystemet* viser Bronfenbrenner til individets nære miljøforhold, som har en stor innvirkning på individets utvikling. Dette omfatter miljøer individet selv opplever og er en del av. I disse miljøene ferdes individet regelmessig, og kan i denne sammenheng være et barn sin familie, barnehage og skole.

Med *mesosystemet* betegner Bronfenbrenner forholdet mellom individets mikrosystemer. Et eksempel kan være forholdet mellom et barn sin familie og skole. Forbindelsen mellom mikrosystemene, de relasjonene og prosessene som oppstår dem imellom, kan ifølge Bronfenbrenner være like avgjørende for utvikling som mikrosystemene. Bronfenbrenner mente at dersom forbindelsen mellom mikrosystemene er samstemte og støttende, gir det individet et godt grunnlag for god utvikling. I denne sammenheng skriver Bronfenbrenner om økologiske overganger, som for eksempel kan være et barns overgang fra barnehage til skole. For å lykkes i en slik overgang, mente Bronfenbrenner at det krever god kontakt mellom de to mikrosystemene. Dette for å unngå det han betegner som en økologisk felle, som er å være i et miljø som verken er tilpasset eller gir gode forutsetninger for god utvikling (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvello, 2015).

Med *eksosystemet* refererer Bronfenbrenner til miljøer som har indirekte påvirkning på individets utvikling. Dette i form av at det skjer hendelser i miljøer rundt individet, som gir ringvirkninger for miljøet individet ferdes i. For en elev i skolen, kan det være en annen klasse på skolen, og bestemmelser i offentlige organer som vil påvirke utformingen av elevens skolehverdag (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvello, 2015). Dette kan for eksempel omhandle de handlingsrommene lærerne på skolen er tildelt gjennom offentlige

bestemmelser, som påvirker deres muligheter til arbeid med å etablere et inkluderende miljø i skolen.

Makrosystemet betegner storsamfunnet, som preger alle de øvrige systemene i teorien. Det kan omhandle en nasjons kultur og politikk, og sees på som en ramme for individers muligheter. Utdypende kan det omhandle normer og verdier som råder i samfunnet, og det kan omhandle politiske beslutninger. For en elev i skolen kan dette handle om lover som gjelder for opplæringen, som videre påvirker utformingen av skolepraksisen (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvello, 2015).

## 4. METODE

Kapittelet presenterer oppgavens metodiske tilnærming, som gir et innblikk i hvordan studiens datamateriale er innhentet og analysert. Kapittelet gir en systematisk redegjørelse av oppgavens gjennomføring, med tilhørende refleksjoner og begrunnelser rundt valg som er tatt.

### 4.1 KVALITATIV METODE

For å besvare problemstillingen sto valget mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. Målet med studien er å oppnå forståelse for hvordan lag rundt tegnspråklige elever i ordinære klasser arbeider for å etablere et inkluderende miljø rundt skolestart. For å oppnå dette er det naturlig å benytte en kvalitativ forskningsmetode, da metoden er egnet for å "oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner" (Thagaard, 2013, s. 12).

Metoden gir mulighet til innsikt i fagpersoners erfaringer og tanker ved å ha en nærhet til tilfellene som studeres. En kvalitativ tilnærming gir rom for å gå i dybden av fenomener og fange opp mening og opplevelser, til fordel for egenskaper ved målbare enheter, som heller kjennetegner kvantitative tilnærminger (Thagaard, 2013). En kvantitativ tilnærming hadde gitt mulighet til å samle informasjon fra flere personer. Det hadde vært interessant å nå ut til flere enheter for å få frem flere variasjoner og fellestrekk i flere praksiser. På den andre side ville ikke en kvantitativ tilnærming gitt meg tilgang på de dypere nyansene ved fenomenene jeg er ute etter. For å oppnå en dypere forståelse for hvordan ulike lag rundt tegnspråklige elever arbeider med inkludering, falt dermed valget på en kvalitativ tilnærming.

### 4.2. DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

For å innhente data i denne studien er det benyttet kvalitative forskningsintervjuer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er forskningsintervjuet en profesjonell samtale "som søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side" (s. 20), der målet er å produsere kunnskap i intervjuinteraksjonen. Når det kommer til valg av intervjuform, sto valget mellom individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer.

Individuelle intervju kunne gitt meg mer tid med hver intervjuperson. Det kan også tenkes at individuelle intervju ville generert ærligere svar enn i et fokusgruppeintervju, dersom intervjupersonene har tanker og meninger de ikke ønsker å dele med sine kollegaer (Thagaard, 2013). Ettersom studien fokuserer på arbeidserfaringer og ikke sensitive og personlige temaer, kan det derimot tenkes at intervjupersonene likevel føler seg trygge på å dele sine synspunkter i en gruppe. Tjora (2021) peker på at gruppeintervjuer kan oppleves som mindre truende enn individuelle intervjuer. Det kan tenkes at intervjusituasjonen i dette prosjektet ikke oppleves truende, da jeg samler grupper som kjenner hverandre godt ved at de samarbeider tett i arbeidshverdagen.

Valget falt imidlertid på fokusgruppeintervjuer. Dette da det gir meg muligheten til å samle ett og ett lag rundt ulike tegnspråklige elever. Et fokusgruppeintervju består nemlig av flere intervjupersoner, som sammen med en moderator diskuterer et tema som er i fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2021).

Fokusgruppeintervju i denne sammenheng, gir mulighet til innsikt i hvordan lagene arbeider med inkludering i skolen, og deres synspunkter rundt temaet. Fokusgruppeintervjuer gir mulighet til å stille både forberedte spørsmål og oppfølgings spørsmål ut fra studiens problemstilling. Samtidig er det åpent for spontane temaer som intervjupersonene eventuelt tar opp. Dette kan spesielt være aktuelt i et fokusgruppeintervju der flere fagpersoner fra samme lag er samlet, som i dette tilfellet.

Fokusgruppeintervju kan nemlig skape en gruppedynamikk som genererer mer spontane og dype svar enn i for eksempel individuelle intervjuer, da informantene i tillegg påvirker hverandre (Tjora, 2021).

Fokusgruppeintervju tjener prosjektet ved at den er godt egnet til å få frem ulike synspunkter om temaet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette ved at jeg som moderator legger til rette for ordveksling mellom deltakerne i intervjuet, og passer på at alle deltakerne får komme til ordet. Et fokusgruppeintervju som samler fagpersoner som arbeider i samme lag rundt en elev, gir muligheter for at de kan reflektere sammen og komme med ulike synspunkter ettersom de har ulike roller i laget. Selv om de har erfaring fra samme elev, kan de vektlegge ulike områder, og ha forskjellige perspektiver og forståelser av deres praksis.

Samlet ser jeg på fokusintervju som en fleksibel og effektiv forskningsstrategi som kan tjene studien godt. Den fleksible, effektive, men profesjonelle samtalen som legger til rette for ordutveksling, belyser forskningsintervjuets muligheter for kunnskapsproduksjon, som er målet med forskningsintervjuet. Her peker Kvale og Brinkmann (2021) på at kunnskapsproduksjonen i intervjuet er et resultat av interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonene. Studiens mål om å oppnå kunnskapsproduksjon og forståelse for et sosialt fenomen, berører videre studiens teoretiske grunnlag.

### 4.3 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG

Studien er skrevet innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv som tar utgangspunkt i "at den sosiale virkelighet er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker" (Ringdal, 2018, s. 42). Forskningsintervjuet er som nevnt en sosial interaksjon, der subjektive tanker og meninger utveksles. Fra det konstruktivistiske perspektivet, vil kunnskapen som produseres i studien, bli konstruert i relasjonen mellom forsker og intervjupersoner, der begge parter har innflytelse på kunnskapsutviklingen (Thagaard, 2013). Kunnskapen og forståelsen som produseres i dette prosjektet vil derfor være kontekstbundet, der "sannheter er relative og kulturavhengige" (Ringdal, 2018, s. 43). Målet med oppgaven er dermed ikke å produsere objektiv kunnskap uavhengig av sosiale prosesser, og videre presentere en universell oppskrift på inkluderingspraksiser for tegnspråklige elever. Målet er derimot å oppnå forståelse for de unike tilfellene jeg studerer.

#### 4.3.1 HERMENEUTIKK OG FORFORSTÅELSE

Mitt syn på forståelse er inspirert av en hermeneutisk fortolkningstradisjon. Kvale og Brinkmann beskriver at opprinnelig er "hermeneutikk læren om fortolkning av tekster», der målet er å "oppnå gyldig og allmenn forståelse» av hva en tekst eller samtale betyr (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 73). I praksis vil det bety at jeg fortolker mening ut av det intervjupersonene uttrykker. I arbeidet med å utvikle en gyldig forståelse av data, er det i tråd med hermeneutikken sentralt å erkjenne sine forforståelser for fenomenet, da de vil ha betydning for den forståelsen jeg utvikler i løpet av studien. For å være åpen for en allmenn forståelse av fenomenene jeg studerer, og for å fremme intervjupersonenes uttalelser, er jeg bevisst min forforståelse for å unngå at tolkningen kun styres av den. Det subjektive aspektet ved fortolkning viser nemlig at det er flere måter å tolke et fenomen på. Det er derfor viktig for meg å redegjøre for mitt grunnlag for tolkningen av dataen (Dalland, 2020).

Jeg går inn i dette arbeidet med en forforståelse om fenomenet jeg studerer, blant annet ervervet gjennom erfaringer med målgruppen og min utdanning i pedagogikk. Da jeg var 12 år gammel fikk en stefar som er døv, og har hatt tilknytning til det tegnspråklige miljøet siden. Jeg har blant annet møtt tegnspråklige barn som har fått opplæring i tegnspråklige miljøer. Da jeg gjennom arbeidserfaring møtte elever som var på deltidsopplæring gjennom Statped, ble jeg nysgjerrig på hvordan elevene hadde det i bostedsskolen. Jeg

har også sett at inkludering av tegnspråklige i "talespråklige miljøer" kan være en utfordring på grunn av kommunikasjonsbarrierer.

Gjennom studiet i pedagogikk fattet jeg interesse for temaet inkluderende læringsmiljø. I tillegg har jeg tilegnet bred innsikt i forskning om inkludering av hørselshemmede elever i ordinære klasser, som viser til at gode inkluderingspraksiser for denne elevgruppen er en utfordring å realisere.

Refleksjoner rundt mine forforståelser innebærer å være bevisst styrkene og svakhetene de kan medføre. Mine erfaringer gir meg en nærhet til fenomenet jeg studerer, som kan være en styrke i arbeidet. Erfaringene bidro til at jeg i intervjusituasjonen stilte spørsmål ut fra kjente utfordringer og problemstillinger. Det kan tenkes å ha bidratt til å tydeligere få frem informantenes perspektiver. Samtidig kan nærheten til det jeg studerer være en svakhet i prosjektet. Dette hvis jeg kun tolker meningsinnhold ut fra egen forforståelse, som jeg bevisst streber etter å unngå.

I praksis betyr det at min forståelse for fenomenet jeg studerer, starter med min forforståelse. Deretter møter jeg intervjupersonene og får innsikt i deres tanker og meninger om fenomenet. Videre trekker jeg meg tilbake, analyserer de transkriberte tekstene, og leser teori. Jeg fortolker meningsinnhold i dataen, og min forforståelse smelter sammen med den mening jeg finner i intervjupersonenes uttrykk og prosjektets teoretiske rammeverk. Fra et hermeneutisk perspektiv, vil min forforståelse korrigeres, og jeg oppnår en ny forståelse (Kvale & Brinkmann, 2021). Forståelsen er deler i en helhet som stadig utvikles. Dette er en prosess som betegnes som den "hermeneutiske spiral" (Dalland, 2020, s. 49). Med en hermeneutisk tilnærming og en konstruktivistisk bakgrunn, vil jeg gjennom denne prosessen konstruere kunnskap.

#### 4.4 UTVALG OG REKRUTTERING

Det er gjort et strategisk utvalg av intervjupersoner til studien, da det er valgt intervjupersoner med kunnskaper og erfaringer som er relevante for studiens problemstilling (Thagaard, 2013). Etersom jeg ønsker å lære mer om hvordan lag rundt tegnspråklige elever arbeider med inkludering, ønsket jeg å rekruttere lag som arbeider med nettopp dette.

I studiens startfase var ikke problemstillingen avgrenset til en bestemt aldersgruppe. Av den grunn sendte jeg mail til Statped og andre organisasjoner med tilknytning til hørselshemmede elever, der jeg spurte om de opplevde det var noen forskningshull på feltet. Flere svarte at det var mangel på forskning om overganger fra barnehage til skole, som dermed påvirket spesifiseringen av problemstillingen. Dermed ble det også klarere hvilke intervjupersoner jeg skulle søke etter. Jeg søkte i utgangspunktet etter lag som arbeidet på 1. trinn, men måtte utvide til lag på 2. trinn, da rekrutteringen var mer krevende enn antatt.

Fremgangsmåten for å rekruttere intervjupersoner kalles tilgjengelighetsutvalg, da jeg henvendte meg til settinger hvor det fantes potensielle deltakere (Thagaard, 2013). Før jeg kontaktet potensielle deltakere, formulerte jeg en mail som presenterte studiens problemstilling og formål. Deretter kontaktet jeg først et kompetansesenter som yter tjenester for skoler som har tegnspråklige elever. De tipset om potensielle skoler, som resulterte i at jeg sendte mail til rektorene ved disse skolene. Med denne fremgangsmåten fikk jeg tak i ett lag.

Videre kontaktet jeg Statped, som rådet meg til å kontakte skoleledelser i ulike kommuner. Dermed sendte jeg mail til ulike skoleledelser spredt i store deler av landet, i håp om å rekruttere lag med en viss geografisk avstand. Årsaken til det, er at miljøet jeg søker informanter i ikke er så stort. Jeg ønsket å intervju lag som ikke hadde kontakt med hverandre, med mål om å få innsikt i ulike arbeidsmåter og perspektiver. Ved å kontakte

ulike skoleledelser fikk jeg til slutt kontaktinformasjon til en aktuell skole. Med denne fremgangsmåten fikk jeg også tak i ett lag.

Rekrutteringen endte med to ulike lag. Lagene blir presentert i en tabell nederst i kapittelet, slik at de er godt synlig før studiens funn presenteres.

## 4.5 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU

For å tilrettelegge for innsamling av data, ble det utarbeidet en intervjuguide som skulle lede meg gjennom intervjusituasjonen. Intervjuguiden til prosjektet er semistrukturert, da samtalene verken var helt åpen eller lukket, samtidig som samtaleemnet var innenfor et begrenset tema (Kvale & Brinkmann, 2021). Denne tilnærmingen sikret at spørsmålene som var relevante for problemstillingen ble tatt opp i begge intervjuene, og sikret videre et nokså strukturert analysegrunnlag. Dette åpnet også for at relevante temaer for problemstillingen som jeg selv ikke hadde tenkt på kunne oppstå. Intervjupersonenes nærhet til fenomenet som studeres, og gruppedynamikken som kan oppstå i fokusgruppeintervjuer, ble betraktet som en ressurs som strukturen tok høyde for.

Intervjuguiden ble utarbeidet etter relevante temaer tilknyttet studiens for problemstilling, som for eksempel inkludering og § 2-6 i opplæringsloven. Deretter ble det utarbeidet spørsmål fra hvert tema som skulle bidra til å belyse problemstillingen.

Arbeidet med å utarbeide relevante spørsmål innebar at jeg utover for forståelsen min tilegnet meg god oversikt over informasjon og forskning tilknyttet feltet. I denne prosessen tilegnet jeg kjennskap til eventuelle samarbeid, læreplaner og rettigheter tilknyttet målgruppen. På denne måten satt jeg meg godt inn i intervjupersonenes situasjon, som ifølge Thagaard (2013) er et viktig utgangspunkt for et vellykket intervju. Med denne fremgangsmåten utarbeidet jeg relevante spørsmål på et språk intervjupersonene mest sannsynlig kunne kjenne seg igjen i.

Intervjuguidens struktur er delt inn i oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundningsspørsmål (Tjora, 2021). Oppvarmingsspørsmålene besto av enkle og konkrete spørsmål, som en oppvarming til de kommende refleksjonsspørsmålene. Denne delen av intervjuet avklarte blant annet intervjupersonenes arbeidstittel og på hvilken måte de er involvert i skolehverdagen til en tegnspråklig elev. Neste del av intervjuet besto av refleksjonsspørsmål som utgjorde hoveddelen av intervjuet. Denne delen inneholdt konkrete spørsmål som: "Kan dere fortelle meg hva dere tenker er et inkluderende miljø i skolen for en elev med tegnspråk?". Videre var spørsmålene i stor grad preget av åpne spørsmål, for å fremkalle utfyllende synspunkter og erfaringer hos intervjupersonene (Thagaard, 2013).

Dersom jeg skulle føle behov for en ytterligere utdypning av intervjupersonenes svar, hadde jeg på forhånd skrevet ned eventuelle supplerende oppfølgingsspørsmål.

Siste del av intervjuguiden besto av avrundningsspørsmål, som forsøkte å oppsummere samtalen. I denne delen spurte jeg intervjupersonene om de kunne trekke ut det viktigste vi hadde snakket om. Til slutt spurte jeg intervjupersonene om de hadde spørsmål eller noe å tilføye avslutningsvis.

### 4.5.1 GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Begge intervjuene ble gjennomført fysisk til tross for stor geografisk avstand. Dette var viktig for å skape en fortrolig atmosfære for intervjupersonene, der de skulle føle seg trygge på å dele av seg selv (Thagaard, 2013). Tid og sted for intervju ble bestemt på intervjupersonenes premisser, og begge intervjuene ble utført på deres egen arbeidsplass.

Fysiske fokusgruppeintervju egnet seg da vi var mange til stede i intervjusituasjonen. I tillegg til å være intervjuer og intervjupersoner, var det tolker til stede. Ved å benytte tolker fikk alle i intervjuene uttrykt seg på sitt førstespråk, som enten var norsk talespråk eller norsk tegnspråk. Å benytte tolker i intervjusituasjonen sikret også at all kommunikasjon ble fanget på lydopptak.

Før jeg stilte spørsmål fra intervjuguiden, startet jeg intervjuet med en brifing for å skape trygghet og en ytterligere bevissthet over intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2021). Brifingen startet først med å takke intervjupersonene for at de ville la seg intervju. Deretter sikret jeg at de hadde lest informasjonsskrivet jeg hadde tilsendt på forhånd. Jeg gjentok de viktigste elementene i informasjonsskrivet, som prosjektets formål, sikring av anonymitet, bruk av lydopptaker, og muligheten til å trekke seg underveis i intervjuet. Videre ga jeg mulighet til å stille spørsmål om prosjektet, før jeg presenterte meg selv og min relasjon til temaet.

Selve intervjuet fulgte en semistrukturert intervjuguide som bidro til en nokså uformell utveksling mellom alle deltakerne i intervjuet. Intervjuguiden var godt innøvd, slik at jeg kunne fokusere på å være til stede i intervjusituasjonen. Intervjuenes gruppedynamikk medførte at samtalene i store deler fløt fritt, og jeg kunne innta en lyttende holdning. Dette var spesielt gjeldende i intervjuet med lag 1, der det var tre intervjupersoner i gruppen, som i tillegg jobber veldig tett sammen i sin arbeidshverdag. Gjennom utveksling av synspunkter i fellesskapet, oppstod refleksjoner som ikke hadde oppstått i individuelle intervju. Et eksempel på hvordan deltakerne supplerte hverandre, var da den ene intervjupersonen sa "Jeg kom plutselig på, når du sa det med...".

I intervjuet med lag 2, var det kun to intervjupersoner med, som er litt lite for et fokusgruppeintervju. Ved å kun være to intervjupersoner, er det færre synspunkter som utveksles, og dermed færre utsagn som bidrar til refleksjon. I dette intervjuet måtte jeg i større grad bidra til flyt i samtalen ved å stille flere oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte likevel å innta en lyttende holdning og viste interesse over det de delte, ved å komme med anerkjennende nikk og kommentarer. Samtidig tok jeg initiativ til å utdype samtalen med oppfølgingsspørsmål. På denne måten bidro både jeg og intervjupersonene til å utvikle kunnskaper og forståelse, altså meningsinnhold i samtalen (Thagaard, 2013).

Jeg avsluttet begge intervjuene med en debriefing, som innebar en kort oppsummering av intervjuet og veien videre i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021). Intervjupersonene fikk mulighet til å stille noen siste spørsmål, før jeg igjen takket for deltakelsen.

#### 4.5.2 TRANSKRIBERING

Etter intervjuene var gjennomført ble lydopptakene transkribert fra tale til tekst, og intervjusamtalene ble tilgjengelig for analyse. I transkriberingsprosessen passet jeg på å skrive ordrett det som hadde blitt sagt, for å være tro mot intervjupersonenes uttalelser. Den eneste endringen som ble gjort var å oversette alt fra dialekt til bokmål, og å eliminere personopplysninger med hensyn til anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2021).

En fare i som kunne oppstå i denne studiens intervjusituasjoner, som kunne gå utover en korrekt transkribering, var at noe informasjon skulle gå tapt i tolkenes oversettelse fra tegnspråk til talespråk. Faren ble derimot minimert da vi var flere tegnspråklige til stede i intervjusituasjonen, som rettet på hverandre ved behov.

#### 4.6 ETISKE REFLEKSJONER

Ved å velge kvalitative forskningsintervju til å tilnærme meg data til prosjektet, har jeg bundet meg til en prosess gjennomsyret av etiske problemstillinger. Dette da det mellommenneskelige samspillet i intervjuene og kunnskapen som produseres der, både vil påvirke intervjupersonene og mitt og andres syn på deres situasjon (Kvale & Brinkmann, 2021). Dermed var hovedfokuset å utøve god etisk forskningsatferd, som å unngå at

intervjupersonene tok skade av deltakelsen, og at kunnskapen jeg publiserer i offentligheten er av god kvalitet.

I starten av prosjektet ble det sendt inn en søknad om å utføre studien til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Etter godkjenning ble det sendt inn data, utformet jeg et informasjonsskriv som ble sendt ut til de som skulle delta i studien. I skrivet fikk intervjupersonene spørsmål om de ville delta i prosjektet, og informasjon om hva deltakelse ville innebære for dem. Intervjupersonene fikk informasjon om at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta. Videre fikk de informasjon om at ingen personer ville bli gjenkjent i publiseringen av oppgaven. Personopplysninger som ble fanget opp på lydopptak, var det bare meg og veileder som hadde tilgang til. På denne måten fikk intervjupersonene vite at deres rett til privatliv ble sikret, ved at data skulle behandles konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2021). Med informasjonsskrivet var målet å oppnå informert samtykke fra deltakerne til å delta i studien. I tillegg til å sende ut skrivet på forhånd, gikk jeg gjennom innholdet før intervjuene startet. Dette for å sikre at deltakerne var innforstått med innholdet, før de skrev under på samtykkeerklæringen (Thagaard, 2013).

Under selve intervjuet passet jeg på å handle etter etiske retningslinjer og godt skjønn, med mål om å skape en intervjuopplevelse som opplevdes berikende fremfor belastende for intervjupersonene. Det innebar at jeg hadde en ydmyk, forståelsesfull og nysgjerrig fremtoning ovenfor intervjupersonene. Jeg søkte etter gode samtaler frie for ledende og inntrengende spørsmål, og var bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom meg og intervjupersonene. Det asymmetriske maktforholdet var videre gjeldende i arbeidet med å presentere fortolkninger og intervjupersonenes utsagn. Som nevnt er det også viktig at kunnskapen som legges frem i offentligheten er av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2021).

## 4.7 FORSKNINGENS KVALITET

Kapittelet omtaler studiens kvalitet, gjennom å vise til hvor vidt studien oppfyller kravene til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### 4.7.1 RELIABILITET

Kvaliteten på forskningen kan vurderes ut fra forskningens reliabilitet, som omhandler hvor vidt forskningen er utført på en pålitelig måte. Ifølge Thagaard (2018) knyttes reliabilitet til kvaliteten på prosjektets data, og til hvordan forskeren har anvendt og videreutviklet dataen. For at forskningens pålitelighet kan vurderes, er det viktig at forskeren er transparent i forskningsprosessen ved å redegjøre for hvordan dataen i prosjektet er utviklet. På denne måten kan andre som leser oppgaven vurdere forskningens kvalitet og verdien av resultatene som presenteres.

For å være transparent i forskningsprosjektet, har jeg vist og begrunnet ulike valg jeg har tatt underveis i oppgaven. Jeg har forsøkt å vise sammenheng mellom tilnærming til data, valg av analyse og teori, og hvordan disse har påvirket forskningsresultatet, som ifølge Tjora (2021) bidrar til å styrke forskningens pålitelighet.

Ettersom jeg driver kvalitativt forskningsarbeid med en sosialkonstruktivistisk tilnærming, har det også vært viktig å være transparent i forhold til hvordan jeg som forsker har påvirket utvikling av data. Dermed har jeg redegjort og reflektert over mine forforståelser i kapittel 4.3.1.

Videre er det viktig å redegjøre for relasjonene som oppsto i intervjusituasjonene, som også har påvirket utviklingen av data i studien (Thagaard, 2018). Utover det som er redegjort for i underkapittel 4.5.1, vil jeg påstå jeg fikk en god kontakt med deltakerne i fokusgruppene, som videre førte til troverdige svar. Intervjupersonene var i en trygg kontekst, der de kjente hverandre godt, og var trygge på å dele sine arbeidserfaringer. I og med at jeg presenterte meg som student, uten mye arbeidserfaring, var det



intervjupersonene som fremsto som ekspertene på temaet, som kanskje førte til at de ikke følte seg truet eller vurdert. Ved å presentere min relasjon til hørselshemming og tegnspråk, og mitt ønske om å arbeide med målgruppen senere, ble jeg møtt med begeistring og engasjement, som også kan ha bidratt til gode og troverdige svar.

I forhold til forskningens pålitelighet, er det også viktig å være tydelig på hva som er intervjupersonenes utsagn og hva som er mine tolkninger (Thagaard, 2018). Dermed har jeg vært tydelig på å skille mellom intervjupersonenes utsagn og mine tolkninger i presentasjon av studiens funn.

#### 4.7.2 VALIDITET

Kvaliteten på forskningen kan også vurderes ut fra forskningens validitet, som omhandler gyldigheten av de tolkningene som fremstilles i studien. For å vurdere gyldigheten av tolkningene, ser man om det er sammenheng mellom tolkningene som blir gjort og det som blir studert (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

For å styrke tolkningens gyldighet, peker Thagaard (2018) på betydningen av teoretisk transparens. Gjennom prosjektet har jeg dermed vært nøye på å beskrive det teoretiske grunnlaget for tolkningene som er blitt gjort. Tjora (2021) peker på at gyldighet kan styrkes ved å forholde seg til aktuelle teorier og relevant forskning tilknyttet det aktuelle tema. I studien har jeg nøye undersøkt og presentert tidligere forskning på feltet, som har gitt grunnlag for å sammenligne mine funn opp mot tidligere forskningsresultater.

Et annet aspekt som har betydning for forskningens gyldighet, er om valg av metode for datainnsamling er hensiktsmessig til å besvare prosjektets problemstilling (Tjora, 2021). I kapittel 4.1 argumenterte jeg for at kvalitative fokusgruppeintervjuer egner seg for å svare på problemstillingen.

Ved å redegjøre for valg av metode for datainnsamling, og vise teoretisk transparens, har jeg sørget for at andre som leser oppgaven ta stilling til tolkningens relevans (Tjora, 2021).

#### 4.7.3 GENERALISERBARHET

Et annet spørsmål tilknyttet studiens kvalitet, er spørsmålet om studien har overføringsverdi til andre situasjoner og kontekster. I kvalitativ forskning er det tolkningene av data som gir grunnlag for overførbarhet, og man stiller spørsmål om tolkingen også er relevant i lignende sammenhenger (Thagaard, 2018).

Det hadde vært ideelt å kunne presentere en suksessoppskrift på inkluderende praksiser for tegnspråklige elever i ordinære klasser. Dette forskningsprosjektet gir ikke grunnlag for å generalisere resultatene. Ved at jeg kun intervjuet to ulike lag, viser ikke dataen bredde i populasjonen, og gir ikke grunnlag for å si hva som fungerer godt og ikke for alle lag rundt tegnspråklige elever.

Forskningsfunnene har derimot en relativt god overførbarhet. Ved å gi en grundig beskrivelse av prosjektets utvalg og kontekst, og videre redegjøre for de teoretiske perspektivene i fremstilling av funn, kan resultatene gi muligheter for gjenkjennelse (Thagaard, 2018). På denne måten kan det tenkes at andre som jobber med målgruppen kan gjenkjenne sentrale tendenser som er identifisert i tolkningene, og knytte det til egne erfaringer. Ved at to ulike lag er intervjuet, er det flere perspektiver som er presentert, som øker muligheten for gjenkjennelse. Videre kan det tenkes at de kan dra nytte av forståelsen som er utviklet i dette prosjektet. Et ønske er at bidraget kan føre til gode refleksjoner som andre kan benytte seg av i lignende sammenhenger. Utover målet om overføringsverdi til andre som jobber i samme felt, er det et ønske å presentere nyttige perspektiver for praksisfeltet i pedagogisk sammenheng.

## 4.8 ANALYSEPROSESSEN

I fokusgruppeintervjuene samlet jeg intervjupersonenes erfaringer og meninger om studiens tema, som representerer prosjektets empiri. For å utvikle forståelse av meningsinnholdet i empirien, må det først analyseres. Å analysere innebærer å systematisk dele en tekst i deler, for å kunne forstå helheten bedre (Dalland, 2020).

Jeg har valgt en temaanalytisk tilnærming for å analysere empirien i denne studien. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i data (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte denne tilnærmingen, da den er nyttig for å systematisere sentrale temaer i empirien for å fange meningsinnhold. På denne måten kan jeg gå i dybden og utvikle forståelse for ulike tema som blir til. Dette ved å sammenligne data fra de samme temaene fra begge intervjuene (Thagaard, 2018). Prosjektets semistrukturerte intervjuguide sikret at begge fokusgruppene fikk de samme spørsmålene, og gjør en slik analyse mulig. Valg av analysemetode begrunnes videre med at tilnærmingen er en vennlig tilnærming for uerfarne studenter innen kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006).

I henhold til forskningens kvalitet, vektlegges transparens i analyseprosessen. Dette da kvalitative analyser åpner for ulike tolkninger av et datamateriale (Thagaard, 2018). Braun & Clarke (2006) fremhever det reflekseive aspektet i tematisk analyse, der forskerens rolle i kunnskapsproduksjonen er sentral. Mine forkunnskaper, som tidligere er redegjort for, vil være sentrale for resultatet av analyse og tolkning. Analyse og tolkning i denne studien, utvikles i skjæringspunktet mellom prosjektets empiri, teorigrunnlag, og mine forkunnskaper og ferdigheter. Koder og temaer som produseres i analysen, er dermed ikke forhåndsdefinert av datamaterialet.

Studiens analyse respekterer altså intervjupersonenes subjektivitet, og anerkjenner den reflekseive påvirkningen av mine tolkninger. Dette i tråd med det konstruktivistiske kunnskapssynet som ligger til grunn for studien. Videre gjenspeiler prosessen studiens hermeneutiske perspektiv på forståelse, da forståelsen som utvikles i studien er et resultat av mine forkunnskaper og nye innsikter som tilegnes.

Studiens fremgangsmåte til analyse er inspirert av Braun og Clarke (2006). De skisserer en tematisk analyseprosess i seks faser:

1. Bli kjent med datamaterialet. Det innebærer å transkribere og fordype seg i datamaterialet, og notere ideer underveis.
2. Generering av innledende koder. Det innebærer å identifisere og organisere relevante trekk fra dataene.
3. Generering av temaer. Det innebærer å samle kodene i kategorier som utgjør potensielle temaer.
4. Gjennomgang av potensielle tema
5. Definere og navngi tema
6. Rapportere funn fra analysen.

Første del av analysen besto av å bli kjent med studiens datamateriale. Etterfulgt av selve intervjusituasjonene, handlet dette arbeidet om å transkribere lydopptak fra tale til tekst. Jeg satt igjen med studiens empiri, som jeg leste flere ganger. I tillegg til å lese, noterte jeg umiddelbare tanker og interessante trekk fra empirien.

Andre steg i analysen innebar å generere innledende koder fra datamaterialet. Fellestrekk i datamaterialet fikk fargekoder, og på denne måten ble datamaterialet systematisert. Braun og Clarke (2006) skriver henholdsvis om teoridrevet og empiridrevet koding. Kodene som ble produsert i denne studien har sin tyngde mot empiridrevet koding. Dette da kodene som ble produsert lå tett opp mot informantenes utsagn, som jeg var opptatt av å fremme. Samtidig ville en tyngde på empiridrevet koding minimere sjansene for at jeg kun analyserte ut fra min forforståelse. Selv om kodingen la tyngde på en empiridrevet

posisjon, innebar analysen også innslag av teoridrevet koding, for å sikre at studiens problemstilling ble belyst. Noen koder ble dermed produsert ut fra allerede etablerte perspektiver. Dette blant annet tilknyttet spørsmålene fra intervjuguiden. Kodene som ble til i denne analysen ble dermed til i et forhold mellom empiri og teori, som også betegnes som abduksjon (Thagaard, 2018).

Det tredje steget i analysen gikk ut på å samle alle kodene i et dokument. På den måten ble datamaterialet mer systematisert, og jeg kunne se etter mønstre i empirien på tvers av intervjuene. Det ble også etter hvert tydelig hvilke koder som kunne kombineres og utgjøre potensielle temaer. Jeg lagde dermed utkast til ulike temaer, og plasserte tilhørende koder under.

Deretter var det tid for å gjennomgå potensielle temaer. Jeg foretok vurderinger tilknyttet relevans, størrelse og sammenheng i henhold til datamaterialet og studiens problemstilling. Det var for eksempel temaer jeg måtte velge bort, da jeg valgte å fokusere på temaer som var felles for begge intervjuene. Dermed er det for eksempel ikke et tema om teknisk tilrettelegging, som er nokså sentralt for hørselshemming og inkludering, da det kun var ett lag i studien som hadde en elev som benyttet seg av dette.

Etter diverse vurderinger og revurderinger, kan jeg presentere de endelige temaene som skal belyse studiens problemstilling:

1. Språk og kommunikasjon – en forutsetning for inkludering
2. Å etablere et lag rundt eleven
3. Arbeid med inkludering før skolestart
4. Å gjøre tegnspråk til en naturlig del av klassemiljøet
5. Organisering av opplæring etter § 2-6

Det er forsøkt å bygge en sammenhengende fortelling, som presenteres i kapittel 5, "Funn". Jeg starter med å presentere lagenes forståelse av inkludering, som et grunnlag for å videre belyse hvordan de arbeider med inkludering. Videre er det en logisk rekkefølge som først presenterer tema tilknyttet arbeid med inkludering før skolestart, før temaene tar for seg arbeid med inkludering etter skolestart.

## 4.9 BESKRIVELSE AV UTVALGET

Det endelige utvalget består av to ulike lag som arbeider med hver sin tegnspråklige elev. Nedenfor foreligger en kort presentasjon av lagene. Redegjørelsen viser hvem som har bidratt i datamaterialet som skal analyseres og diskuteres, og videre hvilke forutsetninger de har til å svare på intervju spørsmålene.

### **LAG 1**

Laget består av tre fagpersoner rundt en tegnspråklig elev på 1. trinn. Eleven er døv og har tegnspråk som sitt førstespråk. Eleven er dermed avhengig av tegnspråk for å kommunisere med omgivelsene.

**Assistent lag 1:** jobber som miljøleder og assistent på skolesiden og på SFO. A prøver å være brobygger mellom hørende elever og den døve eleven, og bistår generelt i klasseromspraksisen. A forsøker å løfte tegnspråk og samtale på tegnspråk i klasserommet. A er utdannet barnehagelærer og har fulgt eleven i barnehagen, og ble med i overgangen til skolen der hen jobber nå. A er døv selv og har tegnspråk som sitt førstespråk.

**Tegnspråklærer lag 1:** sitt hovedområde på skolen er å ta ansvar for elevene som har opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven. TL har jobbet i skolen i mange år og har tidligere erfaring med tegnspråklige elever i ordinære klasser. TL har lærerutdanning og har studert tegnspråk. TL har selv erfaring med å være "integret" i ordinær klasse. TL hadde

kjennskap til eleven før skolestart. TL er døv selv, har cochleaimplantat og er bimodal tospråklig.

**Kontaktlærer lag 1:** er kontaktlærer for eleven. KL har jobbet i skolen i mange år, og har mange års erfaring som kontaktlærer for klasser med døve elever på skolen. I tillegg til lærerutdanning har KL studiepoeng/kurs i tegnspråk. KL er hørende, og beskriver at h\*n ikke kan tegnspråk "kjempegodt", men er ikke redd for å bruke det.

## **LAG 2**

Laget består av to fagpersoner rundt en elev som er bimodal tospråklig på 2. trinn. Eleven er døv, har cochleaimplantat som gjør at eleven har noe hørsel. Lærernes erfaring er at eleven har behov for tegnspråk for å innhente informasjon fra omgivelsene. Samtidig bruker eleven sitt talespråk mye, og har behov for teknisk utstyr for å kunne oppfatte talespråk.

**Spesialpedagog lag 1:** er spesialpedagog og følger eleven hele skoledagen. S har ansvar for elevens opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven. S fulgte eleven det siste året i barnehagen, og ble i overgangen med til skolen, der h\*n arbeider nå. S har gått moduler med tegnspråkkurs, og har stor interesse for tegnspråk.

**Assistent lag 2:** A er fagarbeider/assistent på SFO, og har tidligere arbeidet litt på skolesiden. A er døv og har tegnspråk som sitt førstespråk, og har selv erfaring med å være "integret" i en ordinær klasse.

# 5 FUNN

Kapittelet presenter, analyserer og drøfter sentrale funn i studien. Funnene er strukturert i temaer som har blitt utarbeidet etter en analyse av studiens empiri. Temaene skal belyse problemstillingen: *"Hvordan kan laget rundt en tegnspråklig elev tilrettelegge for et inkluderende miljø i klassen i tiden rundt skolestart?"*

Kapitlene er strukturert ved at temaene beskrives med bruk av sitater fra intervjupersonene. Til slutt i hvert tema kommer en tolkning og diskusjon av empirien. Her benyttes studiens teoretiske rammeverk for å begrunne og løfte egne funn.

## 5.1. SPRÅK OG KOMMUNIKASJON – EN FORUTSETNING FOR INKLUDERING

Lagene fikk spørsmål om hva de tenker er et inkluderende miljø i klassen for elever med tegnspråk. Et fellestrekk som umiddelbart kom frem i intervjuene var en oppfatning av at inkludering av elever med tegnspråk i ordinære klasser er en utfordring å realisere.

**Tegnspråklærer lag 1:** Jeg må bare innrømme at etter alle disse årene jeg har jobbet i hørende skoler, og selv vært integrert elev, så tenker jeg, det er fælt å si det, men vi klarer aldri å få til god nok inkludering. Og det er jo veldig trist, vi kan ikke gi opp heller, men vi må få til så god inkludering som mulig, men godt nok, det blir det ikke. Det eneste som er godt nok er faktisk å ha en døveskole.

**Assistent lag 2:** For meg er det åpenbart, jeg er jo integrert selv. Jeg har gått på to ulike skoler i oppveksten. Jeg har gått i en hørende skole, og så har jeg gått på en annen skole der jeg gikk med døve elever. Hvis du spør meg hvem jeg synes er best, selvfølgelig er det skolen jeg gikk med døve elever. Men døveskolene er jo nedlagt, så døve elever sitter jo alene på skolene sine, og det er ikke bra. Men vi får jo bare gjøre det beste ut av det som det er nå.

Når lagene videre beskrev hva de opplever som utfordrende med inkludering av elever med tegnspråk i ordinære klasser, ble språk og kommunikasjon løftet som en forutsetning for inkludering.

**Tegnspråklærer lag 1:** Selv med den kompetansen og erfaringene vi har, så føler jeg ikke at vi klarer å få det til, for det handler om språk, og da hadde hele klassen måttet snakke flytende tegnspråk. Det er en utopi å tenke at det skal være mulig å få til, men vi ser jo veldig stor forskjell på en klasse der det er mye fokus på tegnspråk, der det puttes inn så ofte som mulig, så ser vi at elevene lærer underveis.

Lag 1 forteller at det er viktig at eleven har tilgang til et tegnspråkmiljø, noe som er utfordrende i en klasse der medelevene er hørende. De forsøker likevel så godt de kan å lære klassen tegn. Assistenten i laget mener det burde vært en lov på plass tilknyttet det å bygge et tegnspråkmiljø i klassen. Assistenten forteller videre at dersom kommunikasjonen ikke fungerer, er det vanskelig å få til samspill, og da er det lett at tegnspråklige elever faller utenfor. Dermed peker laget på at det er viktig at medelevene lærer tegnspråk.

**Kontaktlærer lag 1:** Det å skulle inkludere noen det handler om at det er noen de kan kommunisere med. Da må vi bidra å hjelpe til at de andre elevene får lært seg tegnspråk, eller tegn da. Og klare og tør å kommunisere.

Begge lagene peker på at inkludering henger tett sammen med kommunikasjon. Lag 2 peker også på at dette er en utfordring som blir større med alderen, da den uformelle leken går over til samtaler, som det er vanskelig å delta i når man ikke har full tilgang til språket.

**Spesialpedagog lag 2:** Vi er jo opptatt av at de andre elevene skal lære en del tegn, og prøver å hjelpe til i kommunikasjonen. Men jeg ser jo at det blir vanskeligere og vanskeligere etter hvert som eleven blir eldre, da det blir mer og mer prat og mindre og mindre lek.

## TOLKNING OG DISKUSJON AV EMPIRIEN

Det er viktig å presisere at lagene i studien jobber med to ulike elever. Grønlie (2015) belyser at barn med hørselshemming er en heterogen elevgruppe. De har ulike behov som alle barn, noe som også kommer frem her. Slik det kommer frem i 4.9 *beskrivelse av utvalget* er det to elever som er av ulik grad avhengig av tegnspråk i sin kommunikasjon med miljøet, men begge elevene har behov for et miljø der kommunikasjonen foregår på tegnspråk.

Når det kommer til lagenes oppfatning av et inkluderende miljø for elever med tegnspråk, er et fellestrekk at informanter som selv har opplevd å være integrert, har en lik oppfatning. Et funn er at de mener at døveskoler der denne elevgruppen går i samme klasse, er et inkluderende miljø for elever med tegnspråk. Lagene uttrykker misnøye over at denne elevgruppen som tidligere gikk sammen i døveskoler, nå sitter alene rundt om på skoler. Dette kan blant annet sees i sammenheng med en politisk inkluderingsideologi som har forandret seg med tiden. Ideologien om å samle alle elever under samme tak, uavhengig bakgrunn, har gradvis vokst frem siden 1970-tallet (Haug, 2014). Med tiden har døveskolene gradvis blitt avviklet, og vektleggingen av at alle elever skal gå i skolen de sogner til har vokst. Resultatet er at mange elever går i klasser der de er den eneste eleven som har behov for tegnspråk. I lys av informantenes utsagn kan det diskuteres om denne ideologien ser bra ut på papiret, men ikke i praksis.

Videre forteller lagene at god inkludering av elever med tegnspråk i ordinære klasser ikke er mulig å realisere, og det handler da om å få til så god inkludering som mulig. I overensstemmelse med Grønlie (2015) er inkludering av hørselshemmede elever i bostedsskolen er noe som ikke kan lovfestes bort, og de som skal gi denne elevgruppen en god skoletid står overfor en stor utfordring. Dette til tross for at elevene gjennom opplæringsloven har rett på et godt og trygt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2), som innebærer at skolen skal «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ut fra informantenes utsagn kan det tolkes som at denne er rettigheten er utfordrende å realisere i praksis.

Når lagene beskriver hvorfor inkludering av denne elevgruppen er utfordrende å realisere, forteller de at det handler om språk og elevenes tilgang til kommunikasjon med sine medelever. I overensstemmelse med Grønlie (2015), medfører hørselshemming en alvorlig kommunikasjonsbarriere i hørende miljø.

Assistent i lag 1 forteller at en konsekvens av bristende kommunikasjon er elevens begrensede mulighet til samspill med sine medelever, som gjør at eleven lett kan falle utenfor. Dette belyser også Statped (2020), og skriver er en sentral årsak til at mange hørselshemmede elever opplever det psykososiale miljøet i skolen som vanskelig. En utfordring som også ser ut til å øke oppover i klassetrinnene.

Det ser ut til at lagenes arbeid med inkludering i stor grad handler om å lære tegn og tegnspråk til elevenes medelever. I overensstemmelse med Kermit (2018), er sikring av hørselshemmede elevers tilgang til språk og kommunikasjon en forutsetning for å oppnå inkludering. Å bygge opp kunnskap om tegnspråk i klasser der det går hørselshemmede elever, er også noe både Statped (2020) og Utdanningsdirektoratet (2022) oppfordrer til. Det er derimot ikke lovfestet, noe lag 1 uttrykker som bekymringsfullt og sårbart om eleven

er "heldig" å ha lærere som har kunnskap, tid og engasjement til å arbeide med dette. I lys av lag 1, er det dermed relevant å løfte at det burde vært et lovfestet tiltak tilknyttet dette.

Lagenes vektlegging av kommunikasjon og samspill viser til at de ikke reduserer inkludering til å kun omhandle fysisk plassering. Lagene viser at de også vektlegger et sosialt aspekt ved inkludering, ved å arbeide med elevenes forutsetninger til å delta i klassens sosiale fellesskap. Peder Haug (2014) deler opp inkluderingsbegrepet til å omhandle elevenes opplevelse av *fellesskap, deltagelse, utbytte og medvirkning* i skolen. I dette tilfellet er det sentralt å se på forholdet mellom kommunikasjon og inkludering.

Säljö (2016) skriver at kommunikasjon er individets vei inn i et sosialt og kulturelt *fellesskap*. I et fellesskap, sett fra et sosiokulturelt læringsperspektiv, vil elever utvikle seg ved å være delaktige i sosiale samhandlinger med sine medelever. For å kunne delta i sosial samhandling, peker Vygotsky på språk som et viktig redskap, og grunnleggende for språklig kommunikasjon (Dysthe, 2001; Sjalö, 2016). Dersom kommunikasjonen fungerer, kan det fremme elevenes *deltagelse* i klassen. Deltagelse skriver Haug (2014) er en forutsetning for læring og utvikling. Deltagelse i klassens fellesskap kan dermed øke muligheten for at elevene opplever *utbytte* av å være i skolen. I lys av koblingen mellom kommunikasjon og inkludering, belyser dette perspektivet at kommunikasjon er viktig for at elevene skal oppleve faktorene *fellesskap, deltagelse og utbytte* i skolen.

## 5.2 Å ETABLERE ET LAG RUNDT ELEVEN

Dette kapittelet omtaler hva lagene i studien anser som viktig kunnskap og forståelse et lag rundt en tegnspråklig elev bør inneha, i tillegg til hvem som bør inngå i laget rundt eleven.

Begge lag i denne studien besitter kunnskap om tegnspråk og hørselshemming. Betydningen av å ha et lag som besitter denne kunnskapen kom frem i begge intervjuene. Et fellestrekk fra intervjuene var vektleggingen av å ha en døv fagperson i laget.

**Tegnspråklærer lag 1:** Jeg tenker at det å ha en helt døv person som jobber, det er mye bedre enn å ha meg som jobber her, fordi jeg bruker talespråk også. Jeg ser at det at assistenten er her, gjør at medelevene automatisk må bruke tegn til assistenten. Hvis jeg bruker tegn, så svarer de på tale. Men til assistenten må de bruke tegn, og det er gull verdt i forhold til at de får testet ut, og det blir naturlig for de at noen er døv og bruker tegnspråk. (...) Vi ser jo også det er viktig for de andre voksne på huset, for da får også de økt sin kompetanse i tegnspråk.

Tegnspråklærer utdyper at det å ha en døv ansatt som bruker tegnspråk hele tiden skulle vært lovfestet på skoler der det er døve og hørselshemmede elever.

**Tegnspråklærer lag 1:** Men det er ikke sånn de tenker, de tenker at de heller vil ha en døv som bruker talespråk også, for det er mer praktisk for de. Men det er ikke det som er det beste for elevene.

Spesialpedagog i lag 2, som har en elev som bruker både tegn og talespråk, peker også på at det er viktig at assistenten i deres lag, som selv er døv er til stede i skolen. Dette da det kan være vanskelig å få eleven til å bruke tegn til spesialpedagogen som er hørende. Spesialpedagog belyser at assistentens tilstedeværelse gir spesialpedagogen trening i tegnspråk også.

I tillegg til at en døv fagperson i laget medfører at elever og voksne i miljøet automatisk må øve på å kommunisere på tegnspråk, og at det normaliserer døvhet og tegnspråk, anser lagene det som viktig at elevene får oppleve noen de er lik.

**Tegnspråklærer lag 1:** Fordi det er forskjell på, selv om du har en hørende person som er god i tegnspråk, så har ikke den hørende personen som regel helt det samme, det handler om identitet og utvikling av selvbylde, og at du har noen du er lik på en måte. Det tror jeg er kjempeviktig.

**Spesialpedagog lag 2:** Eleven er kjempeheldig som har assistenten i hverdagen sin, at eleven får oppleve assistenten som person, og det å være døv. At eleven ikke går helt alene på en måte.

En annen kunnskap som ble sterkt vektlagt i lag 1, var betydningen av at elevens kontaktlærer besitter gode holdninger og kunnskap om hørselshemming og tegnspråk.

**Tegnspråklærer lag 1:** Jeg tenker at nummer én: det er å ha en kontaktlærer som forstår problematikken bak det å være døv i en klasse. Det å ha en kontaktlærer som ønsker å fremme tegnspråk, og snakker positivt om tegnspråk, positivt om å ha en klasse der de får mulighet til å lære tegnspråk, det tenker jeg er helt grunnleggende for å klare å skape et så godt miljø som mulig. (...) Det er veldig vanskelig å stå som tolk, og føle at du har lyst til å hjelpe til med inkludering, hvis ikke kontaktlæreren spiller på lag, for det er jo kontaktlæreren som på en måte styrer undervisningen.

**Kontaktlærer lag 1:** Holdninger til læreren som står der, og kontaktlæreren, dem er nødt til å være på banen, fordi de er rollemodellene til elevene. Det handler om våre holdninger, og det vi gjør, det speiler de. (...) Selv om jeg ikke er SÅ god i tegnspråk, så kan jeg kommunisere direkte med eleven, og trenger ikke gå via noen. Og det tenker jeg er utrolig viktig, da blir du også læreren til alle elevene.

Å besitte kunnskap om eleven, løftes også som en viktig kunnskap for at eleven skal oppleve et godt miljø i skolen. I begge lag hadde noen i laget kjennskap til eleven de arbeider med fra før skolestart. I lag 1 har assistenten jobbet med deres elev i alle årene eleven gikk i barnehagen. Tegnspråklæreren i laget kjente også eleven fra før, og deltok i møter angående barnet i barnehagen. I lag 2 fulgte spesialpedagogen eleven i det siste året eleven gikk i barnehagen. Lagene forteller at dette bidro til en god overgang fra barnehage til skole, da elevene allerede var trygge på hvem de voksne var. I tillegg forteller lagene at kunnskapen de hadde tilegnet seg om eleven var nyttig å overføre inn i skolen, i form av at de var kjente med barnas forutsetninger og behov.

Selv om lagene i studien trekker frem mye god kunnskap i laget, uttrykker de at de ikke opplever det som tilstrekkelig for å skape et inkluderende miljø i skolen.

**Tegnspråklærer lag 1:** Hadde vi hatt fem døv miljøarbeidere på skolen, ute i friminuttene, overalt, da hadde vi fått et mer inkluderende miljø, for alle hadde lært seg tegn. Noe vi har lyst på, men det er ikke lov. (...) Men alt handler om penger, det er jo veldig press på ledelsen her også, de skal spare, de har ikke noe valg.

Lag 1 forteller videre at de har kjempet mot kommunen for å få assistenten i laget inn i skolen. Laget hadde nok ressurser på papiret med tegnspråklærer og tolk, men opplevde at det ikke var godt nok for eleven. Etter en kamp mot kommunen fikk de beholde assistenten på skolesiden, og ikke bare på SFO. Laget forteller at de opplever at det fremdeles ikke er godt nok. Lag 2 forteller også at de opplever at det ikke er nok å bare ha spesialpedagogen tett på eleven på skolesiden. De har også spurt om å få assistenten, som arbeider på SFO inn på skolesiden, men har fått avslag.

**Assistent lag 2:** De trenger ikke 2 på 1 sier de. Men jeg tenker jo at det er fint med en som kan tegnspråk flytende. Det er fint å få tegnspråk inn i timene også, for nå føler jeg at jeg blir hindret, at de ikke forstår behovet da, for vi har jo vedtak på SFO. Det er det de bruker da, de er ikke noe fleksibel. (...) På SFO er det mye



lek, på skolen er det mye kommunikasjon. Og da betyr det at eleven kanskje kan få mer utbytte av min tid på skolen, men det forstår ikke sjefene.

## **TOLKNING OG DISKUSJON AV EMPIRIEN**

Empirien viser at kunnskap om tegnspråk og hørselshemming er viktig for å kunne etablere et inkluderende miljø i en klasse der en elev har opplæring i og på tegnspråk. Det er i overensstemmelse med Grønlie (2015) en forutsetning for å organisere en god og tilpasset praksis for elever med hørselshemming.

## **EN DØV ANSATT I LAGET**

Et funn er lagene i studien vektlegger å ha en døv fagperson i laget. Dette understrekes også av Gregory et al. (2004), som peker på at en person med hørselshemming i voksegruppen har stor betydning for arbeidet med inkludering. I denne studien ser det ut til at lagene vektlegger en voksenperson som er døv og tegnspråklig, som ikke bruker talespråk. Det positive med en døv ansatt i laget, belyses i empirien på to måter.

For det første peker lagene på at kommunikasjonen automatisk må foregå på tegnspråk. Begge lag belyser at dersom en hørende ansatt bruker tegnspråk til sine elever, vil elevene svare på talespråk. Dermed peker de på at en døv ansatt i laget gir elevene mer trening i tegnspråk enn en talespråklig ansatt. Lagene peker på at en døv ansatt også gir trening i tegnspråk til lærere og ansatte på skolen. En døv ansatt gir i tillegg det tegnspråklige barnet en person å kommunisere ubesværet med. Det er nærliggende å tenke at en døv ansatt i laget er positivt for å etablere et inkluderende miljø i skolen, da lagene opplever at det fremmer elevenes kommunikasjonsmuligheter med både medelever og voksne i miljøet. Som tidligere diskutert i oppgaven, er kommunikasjon viktig for elevenes opplevelse av inkludering i skolen.

For det andre peker lagene på at en døv ansatt er positivt i form av at eleven får oppleve noen «eleven er lik». Blant annet peker lag 1 på at det er positivt for utvikling av identitet, og lag 2 forteller at det er fint at eleven ikke er alene om å være døv. Å ikke være alene om å være døv i et fellesskap, kan tenkes å fremme elevenes opplevelse av å ha en naturlig plass i fellesskapet, som Kunnskapsdepartementet (2019-2020) beskriver inkludering handler om. At det er flere døve i miljøet, peker i tillegg lag 1 på at bidrar å normalisere at noen er døv og bruker tegnspråk. Dette kan tenkes å fremme aksept for mangfold, som både Statped (2020) og Mitchell (2015) hevder må være til stede for å realisere et inkluderende miljø i skolen.

I lys av lagenes uttalelser tilknyttet betydningen av en døv ansatt i laget, er det relevant å løfte tegnspråklærer i lag 1 beskrivelse om at en døv ansatt skulle vært lovfestet på skoler der det er døve og hørselshemmede elever.

## **KONTAKTLÆRERENS HOLDNINGER OG KUNNSKAPER**

En annen ressurs som ble vektlagt i lag 1 for å etablere et inkluderende miljø, var en kontaktlærer som besitter kunnskap om tegnspråk og hørselshemming. Dette da kontaktlæreren styrer store deler av undervisningen. Denne vektleggingen kan trekkes til Kermit (2018), som peker på at lav kompetanse blant voksne som utformer praksisene, er en sentral årsak til at skoler i liten grad lykkes med å skape inkluderende praksiser.

Lag 1 vektla særlig kontaktlærers holdninger, og betydningen av at kontaktlærer fremmer tegnspråk, prater positivt om å lære tegnspråk, og det å ha en døv elev i klassen. Gode holdninger til hørselshemming i klassemiljøet er nødvendig også ifølge Grønlie (2015), Statped (2020) og Mitchell (2015). De belyser at gode holdninger er inkluderingsfremmede i form av at det fremmer aksept for mangfold, og bidrar til at mangfold blir sett på som en ressurs fremfor en utfordring i miljøet. De belyser videre at personalet er viktige rollemodeller for barna som lærer av de voksne. Dette kommer også frem av kontaktlærer i laget, som forteller at elevene speiler det lærerne gjør. Dette kan ses med et sosiokulturelt læringsperspektiv, som vektlegger at elevene lærer i samspill med

omgivelsene. De gode holdningene som fremmes i laget, kan det dermed tenkes at medelevene selv internaliserer (Dysthe, 2001; Sjö, 2016).

Videre forteller tegnspråklærer i lag 1 at det er viktig at kontaktlærer "spiller på lag" med de andre voksenpersonene rundt eleven, da det er vanskelig å stå der som tolk og være alene om å ville inkludere. At elevens tolk kan bidra til inkludering fremfor å kun tolke, er en viktig betingelse for å skape inkluderende praksiser også ifølge Kermit (2018). Videre støttes oppfatningen til lag 1 av Mitchell (2015), som skriver at faktoren støtte er et viktig element for å realisere et inkluderende miljø i skolen. Han skriver at et inkluderende læringsmiljø krever samarbeid, og at det er viktig at personellet støtter hverandre for å kunne tilby et godt tilpasset tilbud til elevene. Et nært samarbeid om inkludering, skriver Grønlie (2015) vil bidra til at personellet føler seg tryggere og mer kompetente i arbeidet med inkludering. Hun skriver at det vil skape positive følelser blant personellet som vil skinne gjennom til elevene, som er et nødvendig miljø for at eleven skal oppleve inkludering.

Et siste aspekt tilknyttet kontaktlærer fremmet av lag 1, var betydningen av at kontaktlærer kan kommunisere direkte til eleven. Kontaktlærer i laget forteller at å kommunisere direkte til eleven, uten å gå via tolk, gjør at kontaktlærer blir "læreren til alle elevene". Dette kan støttes av Kermit (2018) som skriver at en forutsetning for inkludering er å ikke skille mellom hørselshemmede og hørende elever. At lærere henvender seg like mye til elever med behov for ekstra tilrettelegging, fremfor at alt opplæringsansvar overlates til den andre parten i en tolærerordning, belyser også Mitchell (2015) er viktig for å skape et inkluderende miljø. Dette kan tenkes å fremme elevens opplevelse av å ha en naturlig plass i fellesskapet, som tidligere belyst er tilknyttet inkludering.

### **KUNNSKAP OM ELEVEN**

En annen kunnskap som ble ansett som viktig for å skape et inkluderende miljø, var å kjenne eleven godt. I overensstemmelse med Stortingsmelding 6. (2019-2020), er nære relasjoner til barna avgjørende for å skape et inkluderende utdanningsløp.

Begge lag i studien har en ansatt som fulgte eleven fra barnehagen og inn i skolen. Lagene forteller at det bidro til at det allerede var et litt trygt miljø i skolen for elevene for elevene av den grunn. Det er rimelig å tenke at en nær relasjon til eleven ble styrket av at personell kjente eleven før skolestart.

Ved at noen i laget kjente eleven fra barnehagen, kunne de også overføre kunnskap om eleven inn i skolen. I lys av Bronfenbrenners bioøkologiske teori, vil dette skape en forbindelse mellom to av elevens mikrosystem, henholdsvis barnehage og skole (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvillo, 2015). Forholdet mellom de to mikrosystemene, utgjør et mesosystem rundt eleven, og har ifølge teorien stor betydning for elevenes utvikling. Bronfenbrenner skriver at dersom denne forbindelsen er nær og samstemt, vil det gi eleven et godt grunnlag for god vekst og utvikling. Bronfenbrenner betegner en overgang fra barnehage til skole for en økologisk overgang, og for å lykkes i en slik overgang, kreves det god kontakt mellom de to instansene. Dette for å unngå at eleven havner i en økologisk felle, som er å være i et miljø som er lite tilpasset og gir dårlige betingelser for vekst og utvikling. Det kan tenkes at dersom eleven har en voksenperson med seg fra barnehagen til skolen, vil det skape en nærmere forbindelse mellom instansene enn hvis ikke dette følget hadde funnet sted. Dette i form av at noen er kjent for eleven, og at noen er kjent med eleven, som med sine erfaringer kan bidra å tilpasse praksisen i skolen. I lys av Stortingsmelding 6. (2019-2020), Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvillo, 2015), og empirien, kan dermed denne forbindelsen mellom elevens barnehage og skole tolkes som inkluderingsfremmende.

## IKKE NOK RESSURSER

Selv om lagene i studien belyser god kunnskap som er til stede for å arbeide mot et inkluderende miljø, er et fellestrekk at de opplever at det ikke er nok personalressurser. Tilstrekkelig med personalressurser er ifølge Mitchell (2015) en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring. Også Haug (2014) viser at læreres tilgang på ekstra personell som støtter i opplæringen har en positiv effekt på inkludering. Dette gjelder spesielt elevgrupper som har andre forutsetninger til å oppleve inkludering i skolen.

Lagene opplever at de ikke har nok personalressurser i skolen, selv om elevene ifølge regelverket har dekt det de har krav på. Begge lag i studien har en tolærerordning, der tegnspråklærer i lag 1, og spesialpedagog i lag 2, følger elevene hele skoledagen. Lag 1 har derimot en ekstra voksenperson med på skolesiden, etter en kamp mot kommunen. Kermit (2018) skriver at skolen bør kvitte seg med administrative barrierer som hindrer inkludering, som lag 1 har gjort i denne sammenhengen. Det kan se ut til at det er sårbart om eleven har "nok" personal rundt seg. Denne antakelsen blir styrket av lag 2 sine uttalelser, som forteller at de også har spurt om å få assistenten med på skolesiden, og ikke bare på SFO, men fikk avslag.

Lagenes uttalelser kan kobles til Haug (2014), som skriver at læreres handlingsrom til å arbeide med inkludering er determinert av øvrige nivåer i forvaltningen. Det innebærer nivåer som stat og kommune, som i denne sammenheng omhandler utdanningssystemets regelverk og ressurser til rådighet. Uttalelsene kan også sees i sammenheng med Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvello, 2015), som viser at elevens makromiljø påvirker hvordan eleven utvikler seg i sitt mikromiljø. I denne sammenhengen handler det om nasjonens politikk, som har satt rammer som påvirker elevens muligheter i klasserommet. Modellen, med støtte fra Haug (2014), viser at disse miljøene og nivåene rundt elevene må arbeide i samme retning for å oppnå så gode inkluderingsbetingelser som mulig. Det kan se ut til at lagene ikke opplever dette i denne sammenheng, og videre at det denne elevgruppen har krav på av personalressurser ikke er tilstrekkelig for å skape inkluderende miljøer i skolen.

Årsaken til at lagene ikke opplever at det er nok personalressurser rundt elevgruppen, viser seg å omhandle elevenes kommunikasjonsmuligheter. Lagene ønsker flere voksenpersoner som kan kommunisere på tegnspråk til eleven, og som kan bidra til at flere i miljøet lærer seg tegnspråk. Det kan argumenteres for at ekstra personalressurser, spesielt til denne elevgruppen hadde vært gunstig.

## 5.3 ARBEID MED INKLUDERING FØR SKOLESTART

Det viser seg at arbeidet med inkludering starter i god tid før elevenes skolestart. Lagene i studien gjorde flere tiltak for å etablere et inkluderende miljø i forkant av elevenes skolestart, som løftes i dette kapittelet.

Lag 1 viser til et prosjekt de igangsatte året før skolestart, som gikk ut på å heve tegnspråknivået til andre ansatte på skolen. En fremgangsmåte de brukte var å sette opp tre tegn i uken på et smartboard midt på lærerrommet. På denne måten ble tegn synliggjort for både lærere, studenter, og andre ansatte på skolen. Laget forteller at å spre tegn til andre ansatte på skolen har vært veldig viktig, og at det har skapt interesse. De viser til at flere som arbeider med eleven på SFO har lært tegn, og at lærere har videreformidlet kunnskapen til sine egne klasser.

**Tegnspråklærer lag 1:** På grunn av at vi hadde et løft for lærerne, så er det jo klasser som ikke har hørselshemmede elever som øver på tegn. De har så og så mange tegn i måneden.

Lag 2 forteller også om et prosjekt som startet året før skolestart. Elevens barnehage, i samarbeid med Statped, iverksatte et prosjekt som omhandlet å etablere et tegnspråklig

miljø i barnehagen. Lagets spesialpedagog, som arbeidet i barnehagen og skulle følge eleven over til skolen, utvidet dette prosjektet sammen med barnehagens pedagogiske leder. Det handlet om å samarbeide med de andre barnehagene i nærområdet, som hadde barn som skulle begynne på samme skole som deres barn. I utgangspunktet skulle de besøke de andre barnehagene, og lære bort tegn gjennom sanger eventyrfortellinger. På grunn av pandemi lot ikke dette seg gjennomføre. I stedet lagde de en brosjyre, med linker til nettsteder og apper med informasjon om tegnspråk og hørselshemming, som barnehagene kunne sette seg inn i. De inviterte også de pedagogiske lederne fra barnehagene til et møte, der de presenterte en bok de hadde laget. På møtet forsøkte de å lære bort tegn, og fortalte boken på tegn, som barnehagene selv fikk og kunne bruke til sine barnehagebarn.

I tiden nærmere skolestart, arbeidet lagene videre med å spre informasjon spesifikt til trinnet/klassen elevene skulle gå i.

Lag 1 forteller at det ble sendt ut et informasjonsskriv til elevenes foresatte. Assistenten i laget forteller det var positivt at foreldrene og elevene var forberedt på å kunne havne i en klasse med en elev som er døv, slik at det ikke kom som en overraskelse på elevene. Tegnspråklærer i laget forteller også om et annet brev som ble sendt ut til medelevenes foresatte, der de kunne krysse av om de ønsket at deres barn gikk i en klasse der de lærer tegnspråk. Laget forteller at de kunne tenkt seg at alle som hadde satt kryss på tegnspråk, havnet i samme klasse, men de måtte forholde seg til regler om at barn fra samme område skulle samles. Laget løste det med at det området som hadde flest kryss på tegnspråk, ble den klassen den døve eleven skulle gå i. Tegnspråklærer forteller det de opplever som positivt med dette tiltaket.

**Tegnspråklærer lag 1:** Da får vi liksom foreldre som er litt engasjerte samtidig, og det smitter jo over på ungene, sant.

Lag 1 forteller videre at de hadde en informasjonsdag for hele 1. trinn, sommeren før de skulle begynne på skolen. Der informerte de direkte til elevene at de skulle gå på trinn med en elev som er døv. Laget hadde også laget et hefte som elevene fikk med seg, slik at de kunne øve på tegn i sommerferien, som de forteller mange ble nysgjerrige på. De delte også ulike nettadresser, som tegnordboka og barneserier på tegnspråk, som de selv kunne finne og bruke. Laget forteller at de på denne dagen også jobbet med å spre engasjement til elevene om det å lære tegnspråk.

**Tegnspråklærer lag 1:** Det tenker jeg er viktig, dette med: «Dere er så heldige som får lære tegnspråk, tenk det da! De andre elevene på skolen får ikke det», sant. Og da blir de sånn «woow». Det blir noe stort, og det tror jeg er kjempeviktig. For de er jo veldig stolte, de kan noe som andre ikke kan.

Lag 1 forteller videre at de også brukte det første foreldremøtet til å spre positive innstillinger elevenes foresatte. De forsøkte å løfte at deres barn er heldige som får mulighet til å lære tegnspråk, slik at de også blir positivt innstilte. Et tiltak som så ut til å fungere godt.

I det andre laget i studien, lag 2, forteller spesialpedagog at de formidlet informasjon om eleven på det første foreldremøtet. Spesialpedagogen hadde gjort en avtale med elevenes foresatte i forkant, der spesialpedagog skulle fortelle om eleven og at tegnspråk skulle være en del av klassens hverdag. På dette foreldremøtet ga spesialpedagogen også ut brosjyrer om tegnspråk, og tips hvordan de kunne videreformidle til barna sine at det ville være en tegnspråklig elev i klassen.

Tilbake til lag 1, forteller om et annet tiltak som ble utført like før elevenes skolestart. Medelevene fikk møte lagets assistent, som selv er døv, på SFO uken før skolestart. Laget

forteller at dette bidro til at det ble naturlig for elevene allerede før skolestart at noen er døv og bruker tegnspråk.

**Tegnspråklærer lag 1:** De fikk på en måte tegnspråk inn fra første dag på SFO, og var da litt forberedt når de kom i klasserommet første skoledag. De kunne allerede litt tegn, og det var liksom ikke sånn «den eleven er døv», det var liksom ikke noe kjempegreier, da de kjente til assistenten.

## **TOLKNING OG DISKUSJON AV EMPIRIEN**

Fra et utdanningspolitisk perspektiv, har lagene lagt inn tidlig innsats for å arbeide mot et inkluderende miljø i skolen. *Tidlig innsats* er ifølge Stortingsmelding 6. (2019-2020) en forutsetning for å kunne tilby elevene et godt og tilpasset pedagogisk tilbud. Et godt og tilpasset tilbud tidlig i utdanningsløpet er viktig da det legger grunnlag for hvordan elevene vil utvikle seg og trives i skolen.

Empirien viser at lagene identifiserte utfordringer og iverksatte tiltak. For en elev med behov for tegnspråk i en talespråklig klasse, ser det ut til at lagene identifiserte kommunikasjon og holdninger som utfordringer for å realisere et inkluderende miljø. Dermed iverksatte lagene tiltak som tegnspråkopplæring, informasjonsformidling og tilvenning, rettet mot miljøer som skulle bli en del av miljøet rundt elevene til skolestart.

Det at lagene iverksatte tiltak i ulike miljøer rundt elevene, kan diskuteres som positivt i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvello, 2015). Modellen belyser hvordan ulike miljøer rundt elevene påvirker deres utvikling. Bronfenbrenner viser at dersom miljøene rundt et individ er gode og samstemte, gir det gode forutsetninger for god utvikling. Modellen belyser dermed nødvendigheten av å tilrettelegge forhold, ikke bare i elevens mikromiljø, men også i miljøer rundt eleven, for å oppnå inkludering i denne sammenheng.

Bronfenbrenner betegner eksosystemer for miljøer rundt individet, som gir indirekte påvirkning på individet. Dette ved at det skjer hendelser i miljøer rundt individet som gir ringvirkninger for miljøet individet ferdes i. I denne studien kan vi se at lagene har arbeidet i elevenes eksosystem. Dette som medelevenes foreldregruppe, personell på skolen, og kommende elever på 1. trinn. De har jobbet for å få de samstemte, med tanke på tegnspråkkompetanse og gode holdninger, med mål om at elevene skal oppleve inkludering i skolen.

## **PROSJEKTER ÅRET FØR SKOLESTART**

Ut fra empirien kan vi se at lagene allerede året før skolestart iverksatte prosjekter som handlet om å heve tegnspråkkompetansen i det kommende skolemiljøet til elevene. Som tidligere diskutert er kommunikasjon inkluderingsfremmende i form av at det fremmer elevenes mulighet til deltagelse og utbytte i fellesskapet (Haug, 2014).

En forskjell på lagene var at lag 1 fokuserte på å heve tegnspråkkompetansen til skolepersonellet, og lag 2 fokuserte på å heve tegnspråkkompetansen til barn som skulle begynne på 1. trinn med deres elev. De arbeidet med andre ord i ulike eksosystem rundt elevene. De gjorde tiltak i miljøer, som ga ringvirkninger for miljøet elevene skulle være i til skolestart, som at det allerede ville være etablert noe tegnspråkkompetanse i skolemiljøet til elevene.

Lag 1, som hadde et kompetanseløft for skolepersonellet, forteller at prosjektet skapte interesse. De forteller at det blant annet førte til at ansatte som skulle arbeide med eleven på SFO lærte seg litt tegn. I tillegg forteller laget om en ringvirkning av prosjektet, som var at lærere som lærte tegn gjennom denne satsningen, videre lærte tegn til sine elever. Dermed bidro prosjektet til at både ansatte og jevnaldrende som skulle bli en del av miljøet rundt eleven lærte seg tegn.

Lag 2 sitt prosjekt, bidro til at elevens kommende medelever på 1. trinn lærte seg tegn. Det gjorde laget med støtte fra Statped, som er et kompetansesenter med spisskompetanse om hørselshemming og tilrettelegging. Å benytte seg av slike støttesystemer er ifølge Mitchell (2008) en viktig faktor for å realisere et inkluderende miljø.

Det at begge lag sine prosjekt bidro til at elevenes jevnaldrende lærte seg tegn, tross ulike fremgangsmåter, peker seg ut som spesielt positivt i lys av forskningen på feltet. Kermit (2018) og Statped (2020) belyser at gruppen er utsatt for svake jevnalderrelasjoner. Skolen kan ikke garantere vennskap, men de kan arbeide for å skape et miljø med gode forutsetninger for å stifte vennskap (Kermit, 2018). Å bygge opp kunnskap om tegnspråk blant jevnaldrende er dermed et positivt tiltak som øker muligheten for at elevene kan bygge nære relasjoner til sine jevnaldrende (Statped, 2020).

### **FOREBYGGENDE ARBEID I ULIKE MILJØER - NÆRMERE SKOLESTART**

Nærmere skolestart arbeidet lagene videre med å forberede trinnet elevene skulle gå på.

Et annet eksosystem rundt elevene lagene arbeidet med, var medelevenes foresatte. Et tiltak som lag 1 gjorde, var å sende ut brev til medelevenes foresatte, der de kunne krysse av om de ønsket at deres barn skulle gå i en klasse der de lærer tegnspråk. Et positivt utfall med dette tiltaket, beskriver tegnspråklærer er *“da får vi liksom foreldre som er litt engasjerte samtidig, og det smitter jo over på ungene, sant”*. Et sosiokulturelt perspektiv på læring vil støtte dette utsagnet, i form av at barn ofte internaliserer de holdninger og kunnskaper som er i fokus i hjemmet (Dysthe, 2001; Sjalö, 2016).

Videre, kan vi se at lagene brukte det første foreldremøtet til å spre informasjon og gode holdninger til medelevenes foresatte. Som tidligere belyst, er støtte til arbeid med inkludering en viktig faktor, og det gjelder også støtte fra foresatte (Mitchell, 2015). Empirien belyser at lagene arbeidet for å få et støttende foreldreapparat, gjennom å spre informasjon og engasjement.

Noe som skiller seg ut er at lag 1, i tillegg til å informere foresatte, også hadde en informasjonsdag før skolestart der de formidlet informasjon direkte til medelevene. Laget forteller at dette bidro til at elevene ble nysgjerrige, og i dag er stolte av å lære tegnspråk. At elevenes rollemodeller sprer gode holdninger, er tidligere belyst en viktig faktor for å etablere et inkluderende miljø (Statped, 2020; Mitchell, 2015).

Det at laget informerte informasjon direkte til medelevene, kan være positivt da man ikke kan garantere at alle foresatte viderefremidler informasjon og engasjement til sine barn. Samtidig, hadde lag 2 et prosjekt året før skolestart som bevisstgjorde mange av barna som skulle begynne sammen med eleven.

Lag 1, forteller at denne informasjonsformidlingen til foreldre og medelever har vært positiv, da det ikke kommer som en overraskelse på elevene at de kommer i en klasse med en elev som er døv, og at tegnspråk skal være en del av klassen. Laget peker videre på at det er viktig å normalisere at noen er døv og bruker tegnspråk for medelevene på trinnet. Det gjorde laget også gjennom tiltaket med at elevene fikk møte assistenten i laget, som er døv, på SFO uken før skolestart. Laget forteller at dermed var elevene litt forberedt før de kom i klasserommet. De kunne allerede litt tegn, og det var ikke en *“stor greie”* at en elev i klassen var døv.

Denne normaliseringen som laget har jobbet med, kan tenkes å bidra til aksept for mangfold, som følge Mitchell (2015) er viktig for å realisere et inkluderende miljø. Det kan også tenkes at eleven opplever å ha en mer naturlig plass i fellesskapet, som Kunnskapstetpartementet (2019-2020) skriver inkludering omhandler. Dette da det kan tenkes å minske elevens opplevelse av annerledeshet, da det unngår at elevene møter en

som er døv for første gang. I tillegg har elevene fått øvd seg på tegn og det å kommunisere med noen som er døv fra før.

I lys av empirien og teori og forskning på feltet, er realisering av inkludering er et arbeid utover det enkelte klasserom, og det krever tidlig innsats, som det ser ut til at lagene i studien er innforstått med. Til elevenes skolestart, ville skolemiljøet og miljøene rundt være forberedt og samstemte, i form av å ha noe tegnspråkkompetanse, og gode holdninger til hørselshemming og tegnspråk.

## 5.4 Å GJØRE TEGNSPRÅK TIL EN NATURLIG DEL AV KLASSEMILJØET

Ved skolestart jobbet begge lag i studien for å gjøre tegnspråk til en naturlig del av skoledagen for alle elevene i klassen.

**Tegnspråklærer lag 1:** Det er jo den daglige, tegnspråk er en naturlig del av hverdagen, det blir brukt, det er jo kjempeviktig. Det tenker jeg er det aller beste, og ikke sånn at nå setter vi oss ned og skal lære tegnspråk, men at det blir en naturlig del av hverdagen.

**Spesialpedagog lag 2:** Vi prøver så godt vi kan, med at tegnspråk skal være en like stor naturlig del av klassen som norsk talespråk, og det tror jeg egentlig ikke de tenker over at dette er noe annerledes, sånn har det vært siden de begynte på skolen.

Når lagene videre forteller hvordan de implementerer tegnspråk som en naturlig del av skolehverdagen, kommer de med flere eksempler.

**Kontaktlærer lag 1:** Vi hilser god morgen på tegn i døren, når de kommer inn. De sier god morgen (navn) til meg, så sier jeg god morgen og navnetegnet på de.

Assistenten i lag 1 forteller det er en fin start å gi elevene et eget navnetegn. Laget opplever at elevene blir litt stolte, og at det kanskje løfter engasjementet rundt det å lære tegnspråk. De får et tegn som er sitt eget og dermed et personlig forhold til tegnspråk.

Videre forteller lag 1 at de implementerer tegn i undervisningen, for eksempel når de synger og når elevene skal lære tall og begreper som pluss, minus, gange og dele. Et annet eksempel er at når de lærer bokstavene, lærer de også bokstavene på tegn og hvordan munnstillingen skal være for at det skal være lett og avlese. I matpausene forteller laget at de ofte ser på serier som er tegnspråktolket, eller er på tegnspråk med stemmetolking. Et annet eksempel på normalisering av tegn tilknyttet matpausene, er at de voksne bruker tegn når de deler ut skolemelk til elevene. Da sier de for eksempel: "kakao + navnetegn", som elevene avleser.

Lag 1 forteller at med den konsekvente bruken av tegnspråk, ser de at elevene lærer underveis. Etter en stund kunne laget gi korte beskjeder på tegnspråk uten bruk av stemme, som elevene oppfattet. Dette for eksempel når de deler ut skolemelk. Laget forteller også at de voksne ikke lenger kan si "hemmelige ting" på tegnspråk seg imellom, da elevene følger med og prøver å oppfatte. Når elevene faktisk klarer å oppfatte hva de sier, responderer de med å rose elevene, som for eksempel "Wow, så flink du er!" Da ser de at elevene blir stolte.

Lag 2 viser at de også bruker tegn i undervisningen. De forteller at like ofte som det er ukas ord, er det ukas eller dagens tegn. Lærerne bruker også tegn under gjennomgang av dagen der de snakker om hvilken dag, dato og måned det er og hva de skal gjøre den aktuelle dagen. De forteller også at de avslutter skoledagene med en avslutningssang på tegnspråk.

Begge lag i studien forteller at deres bruk av tegnspråk i klassen gjør at andre elever på skolen blir nysgjerrige og ønsker å lære tegn.

**Spesialpedagog lag 2:** Andre barn på denne skolen sier til meg: "hvorfor er ikke vi en sånn tegnspråkklasse?" Ikke sant, og da tenker jeg vi har oppnådd noe.

Assistent i lag 1, ser at dette med navnetegn smitter til elever på andre trinn. De oppsøker assistenten og presenterer seg med navn, eller spør om de kan få et eget navnetegn.

**Assistent lag 1:** Elevene lyser da, for de kan å bokstavere, de kommer til meg og viser, så det er jo gull verdt for de også, "se på meg, jeg får det til også", så er det positivt da hvis hørselshemmede elever ser også at andre gjør dette.

## TOLKNING OG DISKUSJON AV EMPIRIEN

Empirien viser at lagene forsøker å gjøre tegnspråk til en naturlig del av klassemiljøet, i stedet for "nå setter vi oss ned og skal lære tegnspråk", som kontaktlærer i lag 1 beskriver. Ifølge Gregory et al. (2004) er det positivt å arbeide med inkludering med en naturlig tilnærming.

Lagene forteller at de har arbeidet med å implementere tegnspråk naturlig fra første dag, slik at det er normalen for elevene i klassen, noe vi kan anse som å jobbe med inkludering på en naturlig måte. Her kan vi igjen se at lagene har lagt inn tidlig innsats, og tilrettelagt det ordinære tilbudet etter klassens behov. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019-2020) er det viktig å skape et godt fundament tidlig, som legger grunnlag for god videre utvikling.

Det at lagene forteller at det å lære tegnspråk har blitt normalt for elevene, kan videre trekkes til et sosiokulturelt læringsperspektiv. Elevene lærer gjennom sosiale samhandlinger i deres omgivelser. De aktivitetene som befinner seg i klassen har dermed betydning for hva elevene lærer (Dysthe, 2001; Sjalö, 2016). I lys av læringsperspektivet kan man i denne studien se at det lærerne fremmer og normaliserer, blir internalisert og dermed normalt også for elevene.

Lag 1 forteller at de ser at elevene lærer tegnspråk som følge av at tegnspråk brukes så ofte som mulig i skolehverdagen. De forteller at de startet med å supplere med stemme når de snakket til elevene på tegnspråk, men at de etter hvert i noen situasjoner kan bruke tegnspråk uten stemme, og likevel bli oppfattet. I lys Vygotsky har laget tilrettelagt for læring i elevenes nærmeste utviklingssone, ved å forstå hva elevene forstår med voksenstøtte (Dysthe, 2001; Sjalö, 2016). Etter hvert mestrer elevene å oppfatte mer og mer uten støtte fra tale, og på denne måten utvikler elevene sine ferdigheter innen tegnspråk. Videre i lys av Skaalvik og Skaalvik (2018) fungerer lærerne som emosjonelle stillas for elevene. De gir oppmuntrende ord, påpeker framgang, skaper tro på egen mestring, da de roser når elevene klarer å oppfatte det de sier på tegnspråk uten bruk av stemme. Laget forteller at de ser at elevene blir stolte av dette.

Begge lag i studien peker på at interessen for tegnspråk sprer seg utover deres klasser. Lagene har altså ved hjelp av sine tiltak skapt en interesse både i elevens mikrosystem, men også i elevens eksosystem. Dermed er det flere i miljøet utover klassen som lærer, og er interessert i å lære tegn. Med dette kan man si at miljøene rundt elevene i skolen bli mer samstemte for elevene. Dette kan være positivt i form av at de tegnspråklige elevene kan få flere å kommunisere med utover klassen, for eksempel i friminutt og på SFO. Assistent i lag 1 peker også på at det er fint at hørselshemmede elever ser at andre også bruker tegn.

Det kan tenkes at eleven ser seg selv som en naturlig del av fellesskapet, som Kunnskapsdepartementet (2019-2020) skriver inkludering handler om, når tegnspråk er en naturlig del av fellesskapet. Normalisering og mye bruk av tegnspråk gjennom skolehverdagen fører til at elevene lærer seg tegnspråk, som kan fremme kommunikasjon



mellom eleven og andre. Som tidligere påpekt er det inkluderingsfremmende i form av at eleven bedret betingelsene til deltagelse og læringsutbytte i skolefelleskapet (Haug, 2014).

## 5.5 VOKSENOPPFØLGING I LØPET AV SKOLEDAGEN

Et annet tema fra studien omhandler hvor tett de voksne er på eleven i løpet av skoledagen. Med dette menes både voksentetthet og voksenoppfølging i elevens samspill med medelever.

Begge lag i studien løfter temaet voksentetthet, men har noe ulik praksis. Lag 1 er opptatt av at det alltid skal være en tegnspråkkyndig voksen til stede med eleven. Dette gjelder både i undervisning, friminutt og på SFO.

Lag 2 hadde også en voksenperson med eleven hele skoledagen i 1. klasse, men etter en gjennomgang av hva elevene har krav på gjennom § 2-6 i opplæringsloven, har de i 2.klasse gått bort fra dette. Laget har nå en voksenperson som følger eleven hele skoledagen, med unntak av friminuttene. Spesialpedagogen i laget følger samme plan for utevakter som de andre lærerne, og forteller videre at eleven er veldig opptatt av hvilke friminutt spesialpedagogen har utevakt. Spesialpedagogen forteller at når h\*n ikke har utevakt, kan det være vanskelig å få eleven ut i friminuttene, da h\*n tror eleven opplever at det er vanskelig å komme inn i lek med jevnaldrende. Et tiltak spesialpedagogen har begynt med, er å lage lekeavtaler med eleven.

**Spesialpedagog lag 2:** H\*n får lov til å kle på seg på et rom hvor det er litt roligere. Jeg kan si «hvem kunne du tenkt deg å leke med? Også sier h\*n ett barn eller to, så spør jeg om de vil komme å kle på seg sammen med h\*n, og da prøve å hjelpe de til å lage en lekeavtale da. Noen ganger går det, og noen ganger så går det ikke.

Videre forteller lagene om voksenoppfølging tilknyttet elevenes samspill med jevnaldrende, og peker på en felles utfordring tilknyttet grad av voksenoppfølging.

Lag 1 forteller at det er viktig å hjelpe elevene inn i det sosiale samspillet. Det omhandler å forklare elevene hva som skal skje i for eksempel lek, for å unngå misforståelser. Laget, som har en elev som har totalt fravær av hørsel, forteller også at det er viktig å lære medelevene å ta kontakt på en varsom måte.

**Assistent lag 1:** Noen ganger, hørende elever, er det egentlig positivt at de kommer bort til eleven, men h\*n oppfatter at de kanskje prøver å ødelegge. Da må vi være på «de vil egentlig bare være med». Det er mange av slike misforståelser, men vi må passe på å forklare begge sidene. Vi sier at medelevene må si i fra, «du kan vise med tegn: skal vi to..», ikke bare hive seg på, slik at det blir overraskende for eleven. Så det gjør vi om og om igjen.

På denne måten fungerer assistent som en brobygger i relasjonene. Samtidig peker assistenten på at det er en utfordring tilknyttet hvor mye h\*n skal innblande seg i det sosiale samspillet mellom elevene.

**Assistent lag 1:** Utfordringen er også å passe på, for noen ganger prøver h\*n å trekke seg vekk, vi må også la h\*n trekke seg vekk, og la h\*n finne ut av ting selv, og ikke være for tett på, for de kan bli vant til at «der kommer du og passer på, du ordner det». Men de må prøve å finne ut av ting selv også, sammen. Det er en balanse, og det er ikke så lett alltid.

Når det kommer til medelevenes kommunikasjon med den tegnspråklige eleven, er lag 1 videre opptatt av å lære medelevene å ta direkte kontakt, for å ikke være avhengig av å gå via en voksenperson. Laget kan ofte si til medelevene at de må si ting selv til eleven. Laget ser at elevene er på gang til å tørre å bruke tegn, og roser de når de prøver.

**Tegnspråklærer lag 1:** Vi ber elevene om å ta kontakt med eleven om de får låne spaden for eksempel, da spør de hvordan de skal gjøre det sant, så viser jeg med tegn. Så sier vi gå bort å ta på skuldra, så spør de, så blir de sånn «wow, jeg klarte det», ikke sant.

**Kontaktlærer lag 1:** For det er det også, vi skryter når de bruker tegn, avleser, skjønner, prøver å kommunisere, prøver å gjøre det selv, vi viser at vi ser det og at vi synes det er bra.

I lag 2, i forbindelse med voksenoppfølging ved elevens samspill med jevnaldrende, forteller assistenten i laget at h\*n ofte blir med eleven inn i lek. H\*n kjenner også på en utfordring tilknyttet hvor mye h\*n skal være med i leken, selv om eleven uttrykker å være mer fornøyd hvis h\*n er med.

**Assistent lag 2:** Det er ofte blitt sånn at jeg må bli med inn, og etter hvert prøve å trekke meg litt tilbake, sånn at h\*n ikke blir avhengig av at jeg er med hele tiden. Men h\*n må hele tiden vite hvor jeg er, så sier jeg liksom, «jeg står her borte», så ser h\*n på meg, så vinker vi.

Spesialpedagogen i laget supplerer assistenten, og forteller at dette omhandler elevens behov for støtte i kommunikasjon.

**Spesialpedagog lag 2:** h\*n liker at en voksen er rundt, og akkurat som assistent sier, at h\*n ser deg, hvis h\*n skulle havne i konflikter og sånn, det vet jeg h\*n synes er vanskelig. Da er det liksom godt å vite at noen hjelper deg med språket, og det handler om at h\*n ikke har alle begrepene som de andre barna har, og får ikke forklart seg på samme måte, og blir fort lei seg da, hvis det blir vanskelig.

## TOLKNING OG DISKUSJON AV EMPIRIEN

### VOKSENTETTHET

Empirien viser at elevene alltid har en tegnspråkkyndig voksenperson ved seg i skolen. Ett unntak finnes hos lag 2, i friminuttene, da dette ikke er et krav gjennom § 2-6 i opplæringsloven.

Spesialpedagog i lag 2, forteller at eleven er veldig opptatt av å vite når spesialpedagogen har utevakter, og forteller at når spesialpedagogen *ikke* har det, er det vanskelig å få eleven ut i friminuttene. Som vist over handler dette om kommunikasjonsbarrierer og vanskeligheter med å komme inn i lek.

Tidligere er det diskutert at § 2-6 innebærer rettigheter som ivaretar det faglige aspektet i skolen, og ikke det sosiale. Denne forståelsen underbygges av dette temaet, og kan diskuteres som problematisk.

Skolens psykososiale miljø er hovedårsaken til at mange hørselshemmede elever opplever vansker i skolen, blant annet på grunn av kommunikasjonsbarrierer og svake jevnalderrelasjoner (Statped, 2020; Kermit, 2018). Når slike forhold er identifisert, er det relevant å stille spørsmål ved at elevene ikke har rettigheter som dekker voksenstøtte i friminuttene, som er en nokså sosial del av skoledagen. Det er i friminuttene elevene kan leke fritt og vennskap stiftes, og som tidligere påpekt er jevnalderrelasjoner en viktig del av skolehverdagen (Statped, 2020).

Det kan diskuteres om tegnspråklige elever også burde ha tilgang til voksen språkstøtte i friminuttene. Det kan for eksempel være støtte til kommunikasjon og komme inn i lek, til elevene blir mer selvstendige i samspillsituasjoner. Det kan dermed tenkes at prinsippet om tidlig innsats, også burde gjelde i friminuttene de første årene i barneskolen, for å styrke et godt fundament fra start.

Som tidligere påpekt, ser vi at lærernes arbeid med inkludering er determinert av øvrige nivåer i forvaltningen (Haug, 2014). For å gjøre det beste ut av handlingsrommet lag 2 er tildelt, forteller spesialpedagogen om tiltaket med lekeavtaler. H\*n forteller at noen ganger hjelper dette tiltaket eleven inn i lek, og andre ganger ikke. Som Kermit (2018) påpeker, kan ikke skolen garantere vennskap, men de kan arbeide for å skape et godt miljø og legge til rette for gode samspillsituasjoner, som det ser ut til at lag 2 forsøker i denne sammenheng.

### **VOKSENOPPFØLGING**

Lag 1, som har en elev med totalt fravær av hørsel, forteller at det er viktig å hjelpe elevene inn i sosiale samspill. Det innebærer å lære medelevene sosiale spilleregler og kommunikasjonsferdigheter, og forklare begge parter i samspillet hva som skjer. I lys av Vygotsky (Dysthe, 2001) kan vi si at lærerne er stillaser rundt elevene, da de forsøker å veilede de inn i gode samspillsituasjoner. Dette da de er til stede, og forklarer elevene hvordan de kan samhandle på gode måter. Eksempler fra lag 1 er når de voksne viser medelevene hvordan de skal ta kontakt med eleven på en varsom måte, og hvordan de selv kan kommunisere på tegnspråk til eleven.

Ved å gjenta dette, får elevene læringserfaringer med støtte fra de voksne. Laget peker nemlig på at medelevene blir bedre til å kommunisere på tegnspråk. Laget forteller at det da er viktig å rose elevene, og vise at de ser det, og synes det er bra. På denne måten er de også emosjonelle stillas rundt elevene. Dette ved at de skaper tro på egen mestring, som kan motivere medelevene til å prøve igjen i neste samspillsituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Når medelevene får læringserfaringer med støtte fra de voksne, kan de bli mer selvstendige i samspillsituasjoner senere, som er prinsippet i Vygotskys teori om stillasbygging i den nærmeste utviklingszone (Dysthe, 2001). Når elevene etter hvert begynner å mestre samspillsituasjoner på egen hånd, kan lærerne trekke seg tilbake og fjerne stillasene. Å slippe å være avhengig av voksenstøtte i samspillsituasjoner, kan tenkes å være positivt for tegnspråklige elevers forutsetninger til å bygge jevnalderrelasjoner.

Assistenten i lag 2 forteller også at h\*n ofte er med eleven inn i samspill med jevnaldrende. Assistenten forteller videre at h\*n etter hvert i leken prøver å trekke seg litt tilbake, for at eleven ikke skal bli avhengig av voksenstøtte hele tiden. Dette er en problemstilling som også tas opp av lag 1, og er dermed et funn i empirien. Siv Hillesøy (2016, referert i Kermit, 2018) skriver at noen voksne har en tendens til å gjøre hørselshemmede barn avhengige av å ha voksenpersoner rundt seg. En konsekvens skriver hun kan være at elevene får andre vilkår for deltagelse i fellesskapet av resten av elevgruppen, og berører dermed inkludering (Haug, 2014). Hillesøy (2016, referert i Kermit, 2018) skriver at voksnes nærhet er bra, men veier ikke opp for mangel på jevnalderrelasjoner. Fra dette perspektivet er det viktig å ikke gjøre elevene mer avhengige av voksenstøtte enn nødvendig.

Lagene i studien ser ut til å balansere denne utfordringen ved å være tett på elevene, men samtidig også av og til trekke seg litt tilbake. Et eksempel fra lag 2, er når assistenten sier til eleven "jeg står her borte". Da vet eleven at den voksne er tilgjengelig samtidig som eleven får rom til å mestre situasjonen på egenhånd. Som assistent i lag 1 beskriver, er det viktig at elevene seg imellom finner ut av ting også, og ikke blir vant til at noen ordner

opp hele tiden. Hvis en voksen er tett på hele tiden, kan det tenkes at elvene ikke blir utfordret og dermed ikke utvikler sine samspillferdigheter.

## 5.6 ORGANISERING AV OPPLÆRING ETTER § 2-6

Paragraf 2-6 gir tegnspråklige elever rett på opplæring *i* og *på* tegnspråk (Opplæringslova, 1998, § 2-6). Det betyr at elevene skal ha opplæring *i* faget Norsk tegnspråk, og de øvrige fagene på læreplanen skal undervisningen gis *på* tegnspråk. Kapitlet omhandler hvordan lagene i studien organiserer opplæringen etter denne rettigheten.

### ORGANISERING AV OPPLÆRING I TEGNSPRÅK

En elev med opplæring etter § 2-6 har et utvidet timeantall i forhold til sine medelever. Disse timene er forbeholdt faget Norsk tegnspråk, og ulike skoler løser dette ulikt (Statped, 2021). Lag 1 har løst dette med å ha en tegnspråkdag hver uke. På denne tegnspråkdagen kommer elever fra nabokommuner som også har opplæring etter § 2-6. Dette tiltaket gjør de for å oppnå et tegnspråkmiljø, som de forteller er umulig å oppnå med kun én døv elev i klassen.

Lag 2 har løst dette med å ha faget tegnspråk en halv time hver dag, før den ordinære undervisningen begynner. I disse timene er det kun eleven og spesialpedagog som er sammen. Spesialpedagog beskriver at i tillegg til at eleven i disse timene får tegnspråkopplæring, går de gjennom dagen sammen slik at eleven er litt i forkant på hva som skal skje i løpet av skoledagen.

### ORGANISERING AV OPPLÆRING PÅ TEGNSPRÅK

I tillegg til at elever med opplæring etter § 2-6 har opplæring i Norsk tegnspråk, innebærer paragrafen at den ordinære opplæringen blir gitt på tegnspråk. Begge lag i studien har løst dette med at undervisningen som blir gitt i klassefelleskapet i store deler blir tolket fra talespråk til tegnspråk. Det forekommer også at elevene får opplæring utenfor klassefelleskapet.

I lag 1 forteller tegnspråklærer at h\*n veksler mellom å tolke undervisningen som blir gitt i klassen, og å undervise selv. Tegnspråklærer beskriver en utfordring kan være om eleven oppfatter om tegnspråklærer tolker eller snakker direkte til eleven. I forhold til elevens unge alder, peker tegnspråklærer på at det kan være fint å få direkte kontakt med eleven, som man ikke ville fått gjennom nøytral tolking. Laget forteller videre at de ikke synes det er en optimal løsning at store deler av undervisningen blir tolket, da eleven har rett på undervisning direkte på tegnspråk. De hevder at § 2-6 ikke passer inn i den hørende skolen. De beskriver at de ikke har noe annet valg enn å bryte loven hver dag, ved å undervise mye via tolking, noe de understreker ikke er godt nok for eleven. I lag 2 følger spesialpedagog eleven hele skoledagen, og tolker også undervisningen som blir gitt til klassen.

Lag 1 forteller at eleven er mest mulig i klassen, men at det hender at eleven er utenfor klassefelleskapet av hensiktsmessige grunner eller etter ønske fra eleven selv.

**Tegnspråklærer lag 1:** Også er det jo slik at eleven skal være inkludert i klassen, det står jo i loven, mest mulig inn i klassen, skal ikke tas ut. Men noen ganger må vi faktisk ta ut, så er det litt sånn avveining, "nå hadde det kanskje beste vært at vi to sammen satt alene på et rom og ha undervisning i fagene på tegnspråk", men da hadde h\*n mistet alt det sosiale, og h\*n vil gjerne være i klassen. Jeg ser nå at det kanskje er lettere å komme til det punktet der eleven kan få velge litt selv. "Har du lyst til å gjøre leseleksen på tegnspråkkrommet, eller vil du gjøre det i klassen?». "

Lag 1 forteller at eleven kan bli frustrert og å kjenne på det å være annerledes, men de forteller også at eleven av og til velger å gå ut av klasserommet. Kontaktlærer i laget forteller at de er bevisste over at mye forskning sier at elevene alltid skal være i

klasserommet. Til tross for det forteller kontaktlærer at det å være ute av klassen kan være en bra ting, da de noen ganger ser at eleven trenger en pause fra å forholde seg til så mange.

Lag 2 forteller også at de av og til tar eleven ut av klasserommet, og at dette er et ønske fra foreldrene og eleven selv. De har blitt enige om å gå ut dersom eleven opplever mye støy og ubehag av å være i klassefelleskapet. Spesialpedagog kan også foreslå å gå ut dersom h\*n ser det er hensiktsmessig.

**Spesialpedagog lag 2:** Dette er elevens valg, men samtidig så kan jeg se, at det er ikke hensiktsmessig at vi er her nå, vi får ikke gått gjennom det vi skal, det er for mye lyd. Da var det mye "hæ" selv om jeg brukte tegn, det var tydelig at h\*n ikke klarte å oppfatte det. Da sa jeg at "nå tror jeg at vi må gå ut" bare for å få gjennomgått dette, så kan vi heller gå inn igjen, og da valgte jo h\*n å bli der ute.

Spesialpedagog forteller også at de noen ganger tar med seg noen medelever når eleven er ut av klassen. Da blir de en liten gruppe, der medelevene i tillegg får lært seg litt ekstra tegn. Dette er en side av det å være ute av klassefelleskapet som spesialpedagog ser på som positivt.

Lag 1 forteller også at de praktiserer å ta eleven ut av klassefelleskapet sammen med noen medelever. Et eksempel de løfter er i musikktime, der de ruller på en liste med medelever som får bli med eleven ut og spille spill, der deres mål er å bygge opp samspill.

## **TOLKNING OG DISKUSJON AV EMPIRIEN**

Et sentralt spørsmål er om elevenes rett til opplæring i og på tegnspråk i ordinær klasse, lar seg forene med retten til opplæring i et inkluderende miljø, når eleven er den eneste døvde eleven blant hørende medelever (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2; Opplæringslova, 1998, § 2-6; Utdanningsdirektoratet, u.å.).

## **ORGANISERING AV OPPLÆRING I TEGNSPRÅK**

Det første forholdet fra temaet omtaler lagenes organisering av tegnspråkundervisningen, som lagene løser på ulike måter. Lag 1 har én tegnspråkdag i uken, sammen med andre tegnspråklige elever fra nabokommunene. Lag 2 har en halvtime tegnspråkundervisning før ordinær undervisning hver dag, der kun elev og spesialpedagog er sammen. Fra et inkluderende perspektiv, kan det diskuteres fordeler og ulemper med begge organiseringene.

Haug (2014) bryter ned inkluderingsbegrepet til å omhandle elevenes opplevelse av fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte i skolen. Når det kommer til faktoren fellesskap, vektlegger Haug i hvor stor grad eleven er i klassen med sine jevnaldrende. Paragraf 2-6 gir elevene et utvidet timetall i forhold til sine medelever. Dermed trenger ikke nødvendigvis elevenes tegnspråkundervisning å foregå når den ordinære undervisningen foregår. Lag 2, som har tegnspråkundervisning før ordinær undervisning hver dag, tar ikke eleven ut av klassefelleskapet for å gjennomføre tegnspråkundervisningen. Hos lag 1 kan vi derimot se at eleven er utenfor sitt klassefelleskap i forbindelse med tegntegnspråkundervisning, da de har satt av én dag i uken til dette. Ifølge Haug er segregering fra klassefelleskapet ikke ønskelig fra et inkluderende perspektiv.

På den andre siden er tegnspråkdagen til lag 1 organisert slik at eleven får opplæring sammen med andre elever med opplæring etter § 2-6. En slik ordning, også kalt "Cluster sites" støttes av forskeren Rabinsky (2013). Lag 1 forteller at de organiserer tegnspråkundervisning på denne måten for å oppnå et tegnspråkmiljø, som de sier er umulig å oppnå med kun én døv elev i klassen. Fra et inkluderingsperspektiv kan det tenkes at eleven med dette tiltaket får oppleve et annet fellesskap, med gode forutsetninger for

deltagelse og utbytte, da det er flere tegnspråklige elever i dette fellesskapet. I tråd med sosiokulturell læringsteori, utvikler elevene seg i samspill med andre (Dysthe, 2001; Sjalö, 2016). Med denne ordningen får eleven mulighet til å utvikle språk i jevnaldersrelasjoner, noe Hendar (2016, referert i Kermit, 2018) fremmer som positivt. Tiltaket kan dermed tenkes å fremme elevens tilgang til språkutvikling og kommunikasjon, som ifølge Kermit (2018) er en forutsetning for å oppnå inkludering.

Det kan også diskuteres hvor vidt eleven opplever å ha en naturlig plass i fellesskapet, som Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding 6. (2019-2020) skriver inkludering omhandler. Med lag 1 sitt tiltak kan det diskuteres at eleven får et tegnspråklig fellesskap som eleven opplever å være en naturlig del av. Samtidig kan det tenkes at eleven opplever å være en mindre naturlig del av det ordinære klassefellesskapet, ved å miste en skoledag i uken med klassen.

Hos lag 2 går ikke eleven glipp av noe i klassefellesskapet som følge av sin tegnspråkundervisning. Dette er ifølge Haug (2014) positivt for elevens opplevelse av inkludering. På den andre siden har eleven tegnspråkundervisning kun sammen med spesialpedagog, som ikke gir mulighet til utvikling i samspill med jevnaldrende.

Et annet forhold som kan diskuteres som inkluderingsfremmende med lag 2 sin organisering, er at spesialpedagog bruker deler av tegnspråktimene til å gjennomgå hva som skal foregå den aktuelle skoledagen. Det kan kobles til Statpeds (2021) forslag til tiltak for at elever med hørselstap kan delta i sosiale fellesskap i skolen. De skriver god tilrettelegging innebærer å gi elevene trygghet gjennom å skape forutsigbarhet, og gi tydelig informasjon om hendelser i skolehverdagen. Ved at spesialpedagog sikrer at informasjon er gitt og oppfattet av eleven, kan det tenkes at eleven føler seg mer forberedt og trygg på å ta del i fellesskapet, og å delta, og dermed får utbytte av å være der, som ifølge Haug (2014) positivt fra et inkluderende perspektiv.

## **ORGANISERING AV OPPLÆRING PÅ TEGNSPRÅK**

Andre del av temaet omtaler hvordan lagene organiserer den ordinære undervisningen.

Begge lag forteller at de tolker store deler av undervisningen, selv om elevene har rett på undervisning på tegnspråk. Statped (2021) skriver at tolkning kun skal foregå unntaksvis. I denne studien kommer det frem at lagene opplever de ikke har noe annet valg enn å bryte loven ved å ofte tolke, da eleven er den eneste tegnspråklige eleven i klassen. Det kan tolkes som at i en slik kontekst er det problematisk for lagene å oppfylle elevenes rettigheter til opplæring på tegnspråk, og samtidig utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel og læring for elevene (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

## **INNE ELLER UTE AV FELLESKAPET?**

Et annet sentralt forhold fra analysen, omhandler hvorvidt elevene er inne eller ute av klassefellesskapet under ordinær undervisning. Lagene forteller at elevene er mest mulig i klassen, men det forekommer at elevene er ute av fellesskapet. Lagene forteller at de praktiserer dette av hensiktsmessige grunner, for å gå gjennom fagstoff under roligere omstendigheter, eller etter ønske fra elevene selv.

Om hørselshemmede elever får opplæring inne eller ute av klassefellesskapet er en kjent problemstilling på forskningsfeltet. Rabinsky (2013) presenterer Push-in og Pull-out modell som kan kobles til dette. Push-in modell betegner at eleven deltar i klasserommet med sine medlever med støtte fra en ekstra voksenperson. Pull-out modellen betegner derimot at elevene får tilrettelagt opplæring utenfor klasserommet. I henhold til studiens problemstilling, er det sentralt å diskutere strategiene ut fra et inkluderende perspektiv, tilknyttet hvor vidt de kan bidra til et inkluderende miljø for elevene.

## **PUSH-IN MODELL**

Push-in modellen kan tenkes å støttes av Haugs (2014) perspektiv på inkludering, da det innebærer at elevene er i fellesskap med sine medelever. Mitchells (2015) liste med forutsetninger for å lykkes med inkluderende opplæring, kan også tenkes å støtte push-in modell, da han vektlegger at elevene ikke trekkes ut fra klassen oftere enn sine medelever. Statped (2021) peker på at en viktig inkluderende holdning fra skolen er at alle elever med selvfølgelighet er med på alt som skjer faglig og sosialt. Dette kan tenkes å bidra til at eleven opplever å ha en naturlig plass i fellesskapet, som Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 6, 2019-2020) knytter til inkludering.

I tillegg kan det tolkes som at utdanningspolitikken støtter push-in modellen, da den i stor grad bygger på sosiokulturell læringsteori. Dette i forhold til vektleggingen av at "elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid" (Utdanningsdirektoratet, u.å., avsn. 3). Elever med tegnspråk, som alle elever, lærer av å være i samspill med jevnaldrende. Ved at elevene er i klassen, kan lærerne tilrettelegge for samspill der eleven får delta og oppnå utbytte i relasjon med sine medelever (Haug, 2014). I tråd med Vygotsky (Dysthe, 2001), kan de voksne fungere som "stillaser" rundt elevene ved å støtte elevene i interaksjoner. Med støtte får elevene også øvd seg på deltagelse og samhandling. De vil få erfaringer og utvikle seg, og de vil kanskje etter hvert mestre aktiviteter som de tidligere har behøvd støtte til på egen hånd. Dersom elevene blir mer selvstendige i interaksjonene, kan de voksne ta ned stillasene. Det kan bidra til at elevene blir mindre avhengig av voksenstøtte, som Siv Hillesøy (2016, referert i Kermit, 2018) peker på er positivt tilknyttet elevenes betingelser for jevnalderrelasjoner.

Over argumenteres push-in modellen som en strategi som kan fremme elevenes opplevelse av inkludering i skolen. Rabinsky (2013) skriver at mange hørselshemmede elever har positive erfaringer med push-in modellen, men det gjelder ikke alle. Som tidligere påpekt, er hørselshemmede barn en heterogen elevgruppe, og dermed er det ikke sikkert at modellen oppleves inkluderende for alle. Kanskje kan det gi en motsatt effekt, dersom en slik måte å tolke inkludering på kolliderer med elevens ønske og beste. Dette diskuteres opp mot "Pull-out" modellen.

## **PULL-OUT MODELL**

Lagene forteller at deres tegnspråklige elever av og til er ute av fellesskapet under ordinær opplæring. For hva hvis elevene opplever at det er et ubehagelig støynivå i klassen? Hva hvis de ikke får gjennomgått fagstoffet de skal gjennom? Hva hvis lærerne ser at elevene er slitne av å forholde seg til så mange hele tiden? Og ikke minst, hva hvis elevene selv ønsker å være ute av fellesskapet? Dette er faktorene lagene beskriver avgjør at elevene av og til er ute av fellesskapet. Dersom disse forholdene er til stede, er det vesentlig å stille spørsmål om at det alltid er inkluderende for elevene å være i fellesskapet.

Samtidig som Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 6, 2019-2020) skriver at et mål er at alle elever skal kunne oppleve inkludering i ordinære klasser, skriver de at det kan være nødvendig å tilby opplæring utenfor den ordinære opplæringen, tilpasset etter hvordan elevene utvikler seg best. De skriver å oppnå inkludering kan innebære å finne fleksible løsninger. Dette støttes også av Gregory et al. (2004) som skriver inkludering kan oppnås på flere måter, og at det kan innebære noe utover at elevene er i klassen. Dette ved å for eksempel tilby opplæring på et grupperom med gode læringsbetingelser. Dette er som nevnt noe begge lag forteller at de praktiserer. For selv om fellesskap og samspill er sterkt vektlagt i inkluderingsteori og utdanningspolitikk, er det ikke garantert at tilstedeværelse i fellesskapet medfører at elevene opplever deltagelse og utbytte. Det kan tenkes at elevene i større grad opplever deltagelse og utbytte av faglig gjennomgang under mer tilrettelagte og roligere omstendigheter. I denne sammenheng forteller tegnspråklærer fra lag 1 at det er en avvening de må ta, da de ser det kan være positivt for faglig utbytte, men samtidig mister eleven det sosiale i klassefellesskapet.

Lag 2 forteller at de også kan velge å ta med eleven ut for faglig gjennomgang, for så å komme inn i fellesskapet igjen. I tråd med Gregory et al. (2004) kan det gjøre eleven til et mer uavhengig og selvsikkert individ. Dette tiltaket kan tenkes å være inkluderingsfremmede, ved å gi informasjon som kan gjøre det lettere for eleven å være i fellesskapet, og bedre forutsetningene for elevens deltagelse og utbytte der.

På den andre siden kan aspekter ved pull-out modellen diskuteres som mindre inkluderende. I tillegg til mangelen på samhandling i fellesskap, peker Kermit (2018) på at lærere må unngå å gjøre forskjell på hørselshemmede og hørende elever, og at de må tilby individuell tilpasning som ikke segregerer eller gir et negativt annerledesstempel. Dette kommer også frem i empirien, der lag 1 forteller at uttak av klasserommet kan føre til at eleven opplever frustrasjon og følelsen av annerledeshet. Som Antia et. al. (2002) påpeker, kan eleven oppleve at den er "på besøk" i egen klasse, fremfor et fullverdig deltakende medlem, dersom mye av undervisningen foregår utenfor klassefellesskapet.

Et tiltak som begge lag praktiserer, som derimot kan minske de mindre inkluderende sidene av pull-out modellen, er å ta med medelever med eleven utenfor klasserommet. Dette kan tenkes å være en variant av pull-out modellen som skaper et slags fellesskap, og fremmer deltagelse og utbytte både faglig og sosialt. Reduserte gruppestørrelser støttes også av Gregory et al. (2004), og Statped (2020) som skriver at små elevgrupper vil bedre elevens muligheter til å etablere nære jevnalderrelasjoner. Samtidig kan reduserte gruppestørrelser være positivt for elever med CI, som kan oppleve smerte og ubehag ved mye støy, som er vanskelig å unngå i store klasser (Kermit, 2018). En annen positiv side med dette tiltaket som spesialpedagog i lag 2 løfter, er at medelevene får trening i tegnspråk. Noe som tidligere er diskutert som et inkluderingsfremmede tiltak.

Når det kommer til om elevene skal være fysisk i eller utenfor klassefellesskapet, ser det ut til at lagene i størst grad vektlegger elevenes stemme ved en beslutning. Når Kermit (2018) peker på årsaker til at skoler i liten grad lykkes med å etablere inkluderende praksiser for elevgruppen, er nemlig mangelen på medvirkning en sentral årsak. Ut fra empirien kan det se ut til at lagene ivaretar dette aspektet ved inkludering. Samtidig som fellesskap løftes som viktig for å realisere inkludering, er også medvirkning et sentralt aspekt ved inkluderingsbegrepet. Det kommer frem av både Haug (2014) og Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 6, 2019-2020). Det kan tolkes som at faktorene fellesskap og medvirkning for å oppnå inkludering kan komme i konflikt med hverandre, og at det handler om å finne en løsning som fremmer mest deltagelse og utbytte.

Ved å diskutere utdanningspolitikk og inkludering opp mot hvordan lagene kan tilrettelegge for et inkluderende miljø i skolen, viser empirien at det er fordeler og ulemper med begge oppnevnte strategier. Det kan tolkes som at dersom man får noe, mister man noe annet. Studiens drøfting viser kanskje til at flere sider ved push-in modellen trekker i en inkluderende retning. Pull-out modellen kan se ut til å være et alternativ dersom elevene allerede ikke opplever inkludering i klasserommet. Selv om forskning og politikk drar i retning push-in modell, tolkes likevel at lærere bør være kritiske ved valg av strategi, og vektlegge elevenes stemme. Forskning og politiske anbefalinger kan ikke alltid overføres direkte til praksisfeltet, man må alltid ta konteksten i betraktning. Elever og klasser er forskjellige. Det som fungerer for mange fungerer ikke for alle, og det som fungerer noen ganger trenger ikke fungere hele tiden.



## 6. AVSLUTNING

Med utgangspunkt i problemstillingen, "Hvordan kan laget rundt en tegnspråklig elev tilrettelegge for et inkluderende miljø i klassen i tiden rundt skolestart?", presenteres en oppsummering av studiens drøfting og de viktigste svarene på problemstillingen. Avslutningsvis presenteres en avsluttende kommentar, som innebærer refleksjoner over studiens forskningsarbeid og forslag til videre forskning på feltet.

### 6.1 OPPSUMMERING

Studien belyser først og fremst at inkludering av elever med tegnspråk i ordinære klasser er utfordrende å realisere. Det ser ut til at elevenes rett til opplæring etter § 2-6 er lite forenlig med elevens rett til opplæring i et godt og trygt skolemiljø, da sistnevnte rettighet innebærer at skolen skal etablere et inkluderende miljø (Opplæringslova, 1998, § 2-6; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det løftes at det er tilnærmet umulig for laget rundt eleven å tilfredsstille de ulike kravene som blir gitt. Dette kaster lys over om inkluderingsideologien «en skole for alle» ser mer inkluderende ut på papiret enn i praksis.

Hovedutfordringen med å skape et inkluderende miljø i klassen ser ut til å omhandle språk og kommunikasjon. Utdypende er det en utfordring når det kun er én elev som har tegnspråk som undervisnings- og kommunikasjonsspråk, i et miljø der medelevene har ingen til liten kompetanse i tegnspråk. I tråd med Kermit (2018) belyser lagene dermed at sikring av elevenes tilgang til språk og kommunikasjon er en forutsetning for inkludering. Å bygge opp kunnskap om tegnspråk i skolemiljøet er dermed sentralt i denne studien.

Konsekvensene av bristende kommunikasjon viser seg å omhandle elevenes muligheter til deltakelse og utbytte i klassefelleskapet, både faglig og sosialt. Å oppleve sterke jevnalderrelasjoner og gode samspillsituasjoner viser seg å være en utfordring. Dette viser seg i tillegg å være en utfordring som øker med alderen, da samspillet mellom elevene endres fra lek til samtale, og stiller høyere krav til deres kommunikative ferdigheter.

Undervisningsmessig, er det en utfordring at § 2-6 innebærer at elevene til tider har et annet undervisningsopplegg enn sine medelever, og at opplæringen kan være utfordrende å tilpasse i klassefelleskapet.

En annen sentral utfordring er at lagene opplever at det elevgruppen har krav på av personalressurser ikke er tilstrekkelig for å etablere en inkluderende praksis. Det viser at lærernes arbeid med inkludering er determinert av øvrige nivåer i forvaltningen (Haug, 2014). Lærernes handlingsrom til å arbeide med inkludering er begrenset av ressursene de får tildelt. Lagene ytrer spesielt et ønske om flere tegnspråklige i skolepersonalet. Dette kan bidra til økt normalisering og kunnskap om hørselshemming og tegnspråk i miljøet, som igjen kan minske kommunikasjonsbarrierene som hørselshemming i talespråklige miljø medfører. Slik økes elevenes muligheter til å oppleve fellesskap, deltakelse, utbytte og medvirkning - altså inkludering i skolen (Haug, 2015).

Utfordringen med at § 2-6 ikke medfører rettigheter tilknyttet det sosiale aspektet i skolen løftes også i tilknytning til at lagenes arbeid med inkludering er determinert av øvrige nivåer i forvaltningen. Det er ingen lover om at tegnspråk skal løftes i miljøet, det er kun en anbefaling fra Utdanningsdirektoratet (u.å.). Studien viser dermed at det er sårbart, og «flaks» om tegnspråklige elever har et lag som har vilje og kapasitet til å arbeide med dette. Det kan derfor diskuteres at det burde vært en lovfestet rettighet for elever med § 2-6 at medelever også får tegnspråkopplæring, samt en lovfestet rettighet å ha en døv/hørselshemmet ansatt i laget rundt eleven.

Da lagene i studien forteller at fullstendig inkludering er utfordrende å realisere, handler det om å oppnå så god inkludering som mulig. Studien belyser at det kan iverksettes flere tiltak.

### **TIDLIG INNSATS I MILJØER RUNDT ELEVEN**

Legg inn tidlig innsats og lag et godt grunnlag tidlig i utdanningsløpet, det legger føringer for klassens miljø og utvikling. Det innebærer å identifisere utfordringer og iverksette tiltak. Studien har belyst at det er mulig å iverksette tiltak mot et inkluderende miljø allerede før elevenes skolestart.

Tiltakene kan omhandle informasjonsformidling og spredning av gode holdninger og kunnskap om hørselshemming og tegnspråk, til miljøer som skal bli en del av skolemiljøet til elevene. Samtidig som studien belyser at lag rundt tegnspråklige elever er mye påvirket av miljøer "over seg", belyser studien at lagene har stor påvirkningskraft på miljøene rundt seg. Videre belyses at miljøer rundt elevene påvirker i hvilken grad elevene opplever inkludering i klasserommet. Dette da hendelser i miljøer rundt elevene gir ringvirkninger for skolemiljøet elevene skal ferdes i. Studien belyser dermed at det er nødvendig å tilrettelegge forhold, ikke bare i elevenes nærmiljøer, men også i miljøer rundt for å oppnå så god inkludering som mulig.

Dette kan for eksempel omhandle å iverksette tiltak i barnehager som har barn som skal begynne på den aktuelle skolen, og til den kommende foresattgruppen på trinnet. Studien har belyst at spredning av kunnskap, engasjement og normalisering til disse miljøene, kan smitte over til elevenes kommende medelever, og dermed bidra til å bedre inkluderingsbetingelsene i skolen.

### **GJØR TEGNSPRÅK TIL EN NATURLIG DEL AV SKOLEHVERDAGEN**

Studien belyser at det er viktig at lagene normaliserer og anser tegnspråk som viktig, da holdningen ser ut til å overføres til klassen. Dette har lagene gjort fra start, slik at det å bruke tegnspråk har blitt normalen også for elevene. I lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv belyser studien at det lærerne vektlegger, påvirker hva elevene internaliserer av holdninger og kunnskaper.

Et sentralt tiltak lagene løfter, er å implementere tegnspråk med en naturlig tilnærming i skolehverdagen. Eksempler kan være å bruke tegn fra de hilser god morgen på starten av dagen, når de lærer tall og bokstaver i undervisningen, til en avslutningssang. Lagene forteller at de ser at elevene lærer underveis dersom tegnspråk puttes inn så ofte som mulig i skolehverdagen.

Viktigheten av å ha en døv ansatt i laget løftes igjen her da dette gjør at både medelever og voksne automatisk må øve på tegn. Kontaktlæreren i klassen ser også ut til å ha en stor betydning tilknyttet å løfte tegnspråk, da kontaktlæreren styrer store deler av undervisningen.

### **FINN EN GOD BALANSE I GRAD AV VOKSENOPPFØLGING**

Studien belyser viktigheten av at voksne er brobyggere i jevnalderinteraksjoner, og hjelper elevene inn i gode samspillsituasjoner. Det kan omhandle å veilede elevene til gode kommunikasjonsferdigheter, og oppklare situasjoner til alle parter i samspillet.

Studien belyser at veiledning hjelper elevene med å få læringserfaringer som gjør at de utvikler seg, og med tiden blir mer selvstendig i samspillsituasjoner. Et konkret eksempel fra studien er der de voksne viser medelever hvordan de kan si noe på tegnspråk, slik at de øver på å ta direkte kontakt med den tegnspråklige eleven, for å slippe å gå via en voksenperson for å kommunisere.

Studien belyser derimot at det også er viktig å ikke gi for mye voksenstøtte i samspillsituasjoner. Dette da det kan gjøre elevene avhengige, og de får ikke utfordret sine samspillferdigheter. Dermed er det viktig å finne en balanse tilknyttet grad av voksenoppfølging, og av og til trekke seg litt tilbake uten å undergrave tegnspråklige elevers behov for kommunikasjonsstøtte i talespråklige fellesskap.

### **OPPLÆRING INNE ELLER UTE AV FELLESSKAPET?**

Organisering av opplæring etter § 2-6 organiseres ulikt fra skole til skole, avhengig av elev og kontekst.

Å være inkludert i klassen handler om å være fysisk til stede i klassen. Samtidig innrømmer lagene å ta den tegnspråklige eleven ut av klassen ved enkelte tilfeller. Man kan stille spørsmål om dette hindrer inkludering, da dette påvirker elevenes opplevelse av deltakelse og utbytte i fellesskapet, som er sterkt vektlagt i inkluderingsteori og utdanningspolitikk.

Begge lag i denne studien hevder at det av og til er gunstig for elevene å bli tatt ut av klassen. Dette da det ikke er garantert at tilstedeværelse i fellesskapet medfører at elevene opplever deltakelse, utbytte og trivsel generelt. På den måten kan man stille spørsmål om opplæring utenfor klassen er en tilpasning som bidrar til å skape inkludering, da dette tar hensyn til elevenes opplevelse av utbytte og medvirkning i skolen.

## **6.2 AVSLUTTENDE KOMMENTAR**

Innledningsvis viser forskning til at hovedårsaken til at skoler i liten grad lykkes med å etablere inkluderende praksiser der hørselshemmede elever går i ordinære klasser, omhandler lav kompetanse, utdaterte holdninger og lav elevmedvirkning (Kermit, 2018). Denne studien belyser at dersom disse faktorene er tatt tak i, samt andre oppnevnte inkluderende strategier, kan det bidra til at praksisen blir så inkluderende som mulig.

Kommunikasjonsbarrierene hørselshemming i talespråklig miljø medfører viser seg derimot å være utfordrende å fullstendig eliminere. Innledningsvis er det henvist til Statped (2021), som påpeker behovet for forskning tilknyttet hvordan skoler kan tilrettelegge for språk og læringsmiljøer som ivaretar elevenes deltakelse og utbytte i skolen. I denne studien løftes det å lære medelever tegnspråk som sentralt i denne sammenheng. Forslag til videre forskning er å nærmere studere hvordan medelever til tegnspråklige elever best kan heve sin tegnspråkkompetanse. Noe som overrasket meg i studien var utdanningspolitikkenes vage anbefalinger om at medelever til tegnspråklige elever «bør» lære seg tegnspråk uten å si noe om hvordan dette skal gjøres. I studien fikk jeg sett hvor sårbart det er om tegnspråklige elever har lærere med kunnskap, tid og vilje til å arbeide med dette.

Videre har studien belyst at arbeid med inkludering er et arbeid utover det enkelte klasserom. Bronfenbrenners teori (Bronfenbrenner, 1979, referert i Kvello, 2015) samt Haugs (2014) perspektiv på inkludering har vært nyttig for å belyse dette. Studien bekrefter at alle relevante miljøer bør arbeide i samme retning, for å oppnå så god inkludering som mulig for tegnspråklige elever i ordinære klasser.

Jeg vil påstå at det er konsensus mellom studiens funn og eksisterende forskning på feltet. Studiens funn har en naturlig plass i studiens teoretiske rammeverk, og kan bidra til å supplere kjent kunnskap om inkluderende praksiser tilknyttet tegnspråklige elever i ordinære klasser.

Jeg håper likevel at studien belyser nyanser som kan bidra i pedagogisk sammenheng. Dette til for eksempel skolepersonell som mottar en tegnspråklig elev for første gang. Studien gir innsikt i hva opplæring etter § 2-6 innebærer, og presenterer eventuelle utfordringer og tiltak som kan iverksettes for at en praksis kan bli så inkluderende som mulig. Studiens kvalitative tilnærming ga en praksisnær tilnærming til feltet, og opplevdes

som en god kilde til tilegnelse av innsikt og kunnskap som er forsøkt formildet i dette bidraget.

# REFERANSELISTE

- Antia, S. D., Stinson, M. S., Gaustad, M. G. (2002). *Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings*. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), (s. 214-229).  
<https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Braun, V., Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Fakta om hørselstap*. <https://www.fhi.no/kl/stoy/om-horselstap/>
- Gregory, S., Andrews, E., McCracken, W., Powers, S., Watson, L. (2004) Good Practice in Deaf Education. I: Power, D. J. & G. Leigh (eds): *Educating deaf students: Global perspectives*. University of Michigan: Gallaudet University Press, (s. 55-65).
- Haug, P. (2014). *Detta vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Hørselshemmedes landsforbund (u.å.). *CI (Cochleaimplantat)*.  
<https://www.hlf.no/horselen-din/ulike-horselsutfordringer/ci-cochleaimplantat>
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. (Rapport). NTNU Samfunnsforskning.  
<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2496060/H%25C3%25B8rselshemmede%2bbarns%2bogat%2bunges%2boppvekst%2bWEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)).  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvelling, Ø. (2015) Bioøkologisk teori. *Personer og systemer i gjensidige påvirkninger*. I Karlsdottir, R. & Hybertsen, I. D. (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø - en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-156). Fagbokforlaget.
- Mitchell, D. (2015). *Inclusive education is a multi-faceted concept*. *Center for Educational Policy Studies Journal* 5 (1), (s. 9-30).  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10611/pdf/cepsj\\_2015\\_1\\_Mitchell\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10611/pdf/cepsj_2015_1_Mitchell_Inclusive_Education.pdf)
- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. (s. 165-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-6>
- Rabinsky, R. J. (2013). *Itinerant Deaf Educator And General Educator Perceptions OF THE*

- D/HH PUSH-IN Model. American Annals of the Deaf*, 158(1), (S. 50-62).  
[https://muse.jhu.edu/article/508348/pdf?casa\\_token=p1RGJ4Sk3pQAAAAA:dfL4mPNgZHUdt13okBVS44xXBCoHhoTo-Uz9OFxrQtPNPhJTN\\_0etvcxecNV6LrFZWvFueL2gg](https://muse.jhu.edu/article/508348/pdf?casa_token=p1RGJ4Sk3pQAAAAA:dfL4mPNgZHUdt13okBVS44xXBCoHhoTo-Uz9OFxrQtPNPhJTN_0etvcxecNV6LrFZWvFueL2gg)
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. Utg.). Universitetsforlaget.
- Språklova. (2021) *Lov om språk* LOV-2021-05-21-42. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2021) *Tegnspråk*.  
<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/>
- Statped. (2020). *Nedsatt hørsel og inkludering*.  
<https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>
- Statped. (2021). *Nedsatt hørsel og psykososial tilrettelegging*.  
<https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/psykososial-tilrettelegging/>
- Statped. (2021). *Tegnspråkopplæring i grunnskole. Kunnskapsgjennomgang*.  
[https://www.statped.no/contentassets/42c27170b9f943a3bdb40ca47a8a446b/ku\\_nnskapsgjennomgang-vedrorende-tegnsprakopplaring-i-grunnskolev-final-m-vedlegg.pdf](https://www.statped.no/contentassets/42c27170b9f943a3bdb40ca47a8a446b/ku_nnskapsgjennomgang-vedrorende-tegnsprakopplaring-i-grunnskolev-final-m-vedlegg.pdf)
- Statped. (u.å.). *David Mitchells ti faktorer i skolen*.  
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/#no-49201-0->
- Stub-Christiansen, R. (2018). *Døves rettshistorie*. Stub-Christiansen Advokatfirma AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Tegnspråk*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tegnsprak/#a186599>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Overordnet del. Formålet med opplæringen*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

# VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

## Intervjuguide

### Oppvarmingsspørsmål

\*Skape ro og trygghet, takke for at de stiller opp, samtykkeerklæring\*

- Har dere noen spørsmål om opplegget før vi starter?
- Før jeg spør hvem dere er, kan jeg kort fortelle litt om meg og min relasjon til temaet, hvorfor dette temaet\*

Alle deltakere presenterer seg

- Fornavn?
- Hva jobber du som?
- På hvilken måte er du involvert i skolehverdagen for et barn som er tegnspråklig?

### Refleksjonsspørsmål

- Kan dere forteller hvem som inngår i «laget rundt eleven» hos dere?
- Hva tenker dere er et godt inkluderende miljø i klassen for en elev som er tegnspråklig?
- Hvordan arbeider dere med å utarbeide holdninger til hvordan en inkluderende opplæring kan realiseres? Er dette noe dere snakker sammen om, eller er dette mer et individuelt arbeid?
- Hvor og når starter prosessen med å tilrettelegge for et inkluderende miljø for eleven?
  - o Hvordan arbeidet dere med dette før skolestart?
  - o Dere var godt i gang før skolestart? Hvilken betydning tenker dere tidlig intervensjon har?

Hvordan har dere tilegnet kunnskap om hvordan dere kan arbeide rundt eleven? Har dere samarbeidet med andre for optimal tilrettelegging ut fra elevens behov?

- o Har skoleledelsen bidratt til dette? Eks. satt i gang kompetansehevingstiltak/oppfølging av læringsmiljø
- o Kommunens involvering – aktive? PPT? Statped?
- o Rådført dere med elevens foresatte? Spurt eleven selv?
- o Rådført dere med barnehage?

### **Holdningsskapende arbeid**

- Hvordan kan dere arbeide for å skape en anerkjennende kultur rundt hørselstap og tegnspråk i elevens miljø?
  - o Hvordan arbeider dere med holdning og kunnskapsoverføring til elevene?
  - o Hva med til andre ansatte? Eller hvis det kommer vikarer?
  - o Til de andre elevenes foresatte? Informasjon, tema på foreldremøte?

### **Inkludering i klasserommet**

- Foregår elevens tegnspråkopplæring i klasserommet?
  - o Hvis den gjør det, hvordan organiserer dere det?
  - o Hender det at dere tar eleven ut av klassen for opplæring et annet sted?
    - I hvilke situasjoner eks?
- Hva tenker dere om å lære bort tegn til andre elever i klassen? Spørre om betydningen av at medelever lærer tegn/tegnspråk
  - o Hvordan kan dette arbeides med?
- Hvordan kan dere bistå i vennskap og relasjonsbygging for eleven?
  - o Hvordan kan dere legge til rette for interaksjon med jevnaldrende?
- Hvordan kan dere tilrettelegge for at eleven opplever
  - o Sosial deltakelse?
  - o Tilhørighet i fellesskapet? (klassen, men også ellers i skolen?)
- Hva mener dere er viktige tiltak som bidrar til et godt inkluderende miljø i deres praksis?
  - o Hva opplever dere som suksessfulle tiltak?

### **Avrundings spørsmål**

- Har dere noen spørsmål eller noe å tilføye som dere anser som relevante for temaet?
- Hvis dere skulle trekke ut 1 ting som dere mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Tusen takk for at dere stilte opp!
- \*Hvis har noe å tilføye, eller spørsmål, er det bare å sende mail\*



# VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV

## Informasjonsskriv for deltakelse i forskningsprosjekt

### Bakgrunn

Det er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjektet «*Et inkluderende læringsmiljø for tegnspråklige elever i ordinære klasser*». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg, Eva, er en masterstudent ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) ved Institutt for pedagogikk og livslang læring. Dette er mitt avsluttende prosjekt innenfor studieretningen Utdanning og Oppvekst.

### Formål

Jeg ønsker å gjennomføre et fokusgruppeintervju/dybdeintervju. Formålet er å samle kunnskap om hvordan laget rundt en elev som er tegnspråklig kan tilrettelegge for et inkluderende psykososialt læringsmiljø i klassen ved elevens skolestart.

Problemstilling: «*Hvordan kan laget rundt en elev som er tegnspråklig arbeide for å tilrettelegge et inkluderende psykososialt miljø i klassen ved skolestart?*»

### Der:

- Laget rundt eleven er lærere og eventuelt spesialpedagog, miljøterapeut o.l.
- Elev som er tegnspråklig rettes mot en elev som har behov for tegnspråk som en del av sitt opplæringstilbud.
- Skolestart: i overgangen fra barnehage til 1. klasse.
- Et inkluderende psykososialt miljø skal fremme helse, trivsel og læring. Hvordan kan laget arbeide for et godt miljø i klassen der eleven opplever inkludering og tilhørighet? Nøkkelord kan for eksempel være: anerkjennende kultur, vennskap og relasjonsbygging, gode verdier og holdningsskapende arbeid, tegnspråkopplæring, eventuelt alminneliggjøring av tegn i miljøet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju med andre lærere/assistenter i laget rundt en elev som er tegnspråklig. Estimert tid på intervjuet er på cirka 1,5 time. Dybdeintervju med én intervjuperson er også mulig. Da vil den estimerte tiden på intervjuet være på ca 45 min.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet, der opptaket kun vil bli brukt for å transkribere innholdet fra tale til tekst. Av personopplysninger er det kun navn/yrke som blir lagret inntil oppgaven leveres.

**Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det er bare meg og min veileder som vil ha tilgang på personopplysningene navn/yrke. Opplysningene bruker jeg for å forenkle videre arbeid med dataene. Ingen personer vil bli gjenkjent i publiseringen av oppgaven. Alle navn anonymiseres.

Dette prosjektet er meldt inn til NSD – Norsk senter for datalagring.

**Lagring av data**

Datamaterialet fra intervjuet vil bli anonymisert og lagret på en sikker plattform. Plattformen som blir benyttet er NTNU's fillagringsområdet NICE-1. Når prosjektet er ferdig vil all data bli slettet. Planlagt innlevering av prosjektet er 15. mai 2023.

**Dine rettigheter**

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

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

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:**

[Evafre@stud.ntnu.no](mailto:Evafre@stud.ntnu.no) Telefon: 45403960

Eller prosjektansvarlig ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, professor Ellen Saur: [ellen.saur@ntnu.no](mailto:ellen.saur@ntnu.no).

NTNUs personvernombud er Thomas Helgesen: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no).

Håper å høre fra deg! Hvis jeg gjør det ser jeg frem til en viktig og lærerik samtale! 😊

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ellen Saur

Student

Eva Fremstad

---

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Samtykket kan gjøres skriftlig i forkant av selve intervjuet. Jeg tar med kopier av dette skrivet til intervjuet.

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Et inkluderende læringsmiljø for tegnspråklige elever i ordinære klasser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, fokusgruppeintervju.

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

Signatur av prosjektdeltaker med dato:

---

# VEDLEGG 3: GODKJENNING SIKT

28.11.2023, 10:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [«Hvordan kan laget rundt en elev som er tegnspråklig arbeide for å...»](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

807039

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

10.11.2023

**Tittel**

«Hvordan kan laget rundt en elev som er tegnspråklig arbeide for å tilrettelegge for et inkluderende psykososialt miljø ved skolestart?»

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Ellen Saur

**Student**

Eva Fremstad

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 01.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

[Meldeskjema](#)

### **Grunnlag for automatisk vurdering**

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

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

### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

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

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

### **Informasjonssikkerhet**

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

