

Døv i hørende skole:

En god skolehverdag

– Inkludering og mestring

Siw Merethe Helleland Rebnord

Masteroppgave i pedagogikk



PED396

Vår 2019

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Forord

Det er med stor takknemlighet og ydmykhet at jeg nå skal sette punktum på en oppgave som markerer slutten på en lærerik prosess. Jeg er takknemlig for nye perspektiver og lærdom. Jeg opplever meg privilegert som har fått muligheten til å utvikle meg selv som både fagperson og privatperson. Jeg er takknemlig og ydmyk ovenfor personene som deltok i denne studien. Personer som tar seg tid til å besvare alle spørsmål jeg har, og som ærlig og åpent har delt sine opplevelser. Jeg har lært mye av dere alle, og deres erfaringer og tanker hjelper meg å forstå bedre hva det vil si å være hørselshemmet i en hørende skole. Som tegnspråktolk har jeg stått *i* situasjoner, men likevel på utsiden. Denne oppgaven har gitt meg et innblikk og en større forståelse fra andre perspektiver. Det er jeg takknemlig for. Takk for at dere utvider min horisont.

Jeg er også heldig som har fått gode tips og veiledning av Anne Grete Danielsen. Og mine medstudenter, som gjennom studiet har gitt meg muligheter til å lære av andre, samt dele av min kunnskap. Aldri før har jeg opplevd et sosiokulturelt læringsperspektiv sterkere, enn hva jeg fikk erfare gjennom master i pedagogikkstudiet ved UiB. Den bratte læringskurven jeg har opplevd er takket være både forelesere ved studiet og medstudenter.

Jeg setter stor pris på å ha gode kolleger som støtter og kommer med tips og råd. Dere bidrar med nye perspektiver, og jeg er heldig som har så mange dyktige og hyggelige støttespillere å benytte meg av. Også familie og venner stiller opp som viktige støttespillere. Dere vet hvem dere er, og hvordan dere gjennom å lytte og heie på meg har hjulpet meg på veien. Min veileder fra fødsel av; min kjære mor, Irene. Du motiverer alltid til å strekke meg litt lenger, til å ha tro på at alt er mulig, til å stå på. Jeg hadde ikke hatt mulighet til å være nybakt mor i tillegg til masterstudent om ikke du hadde stått ved min side med støttende ord, og som tilrettelegger for studietid. Jeg er kommet i mål takket være deg. Jeg er utrolig takknemlig.

En ekstra takk også til min kjære mann for teknisk hjelp og støtte, og våre søte små. Det er vanskelig å forstå at mamma ofte må gjøre lekser, og at leksene «aldri» blir ferdig. Nå er jeg ferdig med leksene og kan leke litt mer igjen.

Prosesen har til tider vært tøff, men den har vært verdt det. Og jeg innser nå at prosessen har egentlig akkurat startet ...

Siw Merethe H. Rebnord, Bergen, 2019

Innhold

Sammendrag	1
Abstract.....	2
1.0 INNLEDNING	3
1.1 Bakgrunn for studien	3
1.2 Historisk bakteppe	4
1.3 Begrepsavklaring	4
1.3.1 Hørselshemmet	4
1.3.2 Tegnspråk	5
1.3.3 Tolken og tekniske hjelpemidler	6
1.4 Den inkluderende skolen	8
1.4.1 Skolegang og undervisningsmetode	8
1.4.2 Inkludering og integrering	9
1.4.3 Psykososialt miljø.....	11
1.4.4 Tidligere forskning	13
1.5 Problemstilling.....	18
1.6 Oppgavens oppbygging	19
2.0 SOSIAL OG KOGNITIV LÆRING	19
2.1 Sosial-kognitiv teori.....	20
2.2 Mestring og mestringsforventning.....	20
2.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring	25
3.0 METODE	27
3.1 Kvalitativ forskning som metode.....	28
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	28
3.2 Konstruktivistisk forskning og meningsfortolkende tilnærming	29
3.3 Datainnsamling	30
3.3.1 Deltakerne.....	30

3.3.2	Intervjuguide.....	31
3.3.3	Intervjusituasjon	32
3.3.4	Bruk av videoopptak.....	36
3.4	Transkripsjon	36
3.4.1	Oversettelse	38
3.5	Gjennomføring av analyse	39
3.6	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	42
3.6.1	Reliabilitet	42
3.6.2	Validitet	43
3.6.3	Overførbarhet.....	45
3.7	Forskningsetikk.....	46
3.7.1	Samtykke og gjensidighet.....	46
3.7.2	Konfidensialitet	47
3.7.3	Eget ståsted	48
4.0	FUNN	52
4.1	Deltakerne	52
4.2	Mestring og mestringsforventning.....	55
4.3	Inkludering.....	60
4.3.1	Faglig inkludert	60
4.3.2	Sosialt inkludert.....	67
4.4	Skolehverdagen.....	70
5.0	DRØFTING AV FUNN	74
5.1	Når oppleves mestring?	75
5.2	Når opplever elevene seg inkludert?.....	78
5.3	Hva oppleves som en god skolehverdag?	82
6.0	OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	85
	Referanseliste:	89

Vedlegg.....	102
Vedlegg: Informert samtykke.....	102
Vedlegg: Intervjuguide	104
Vedlegg: Godkjenning fra NSD	106

Sammendrag

Denne studien omhandler inkludering av hørselshemmede elever i hørende skole. Formålet med studien er å se hvilke faktorer som kan bidra til at hørselshemmede elever opplever mestring og inkludering i hørende skoler. Det er gjennomført intervju med hørselshemmede elever tilknyttet opplæringsloven §3-9 som benytter seg av tolk i undervisningen og som går på en knutepunktskole, eller en samarbeidsskole tilknyttet en knutepunktskole.

Gjennom en kvalitativ metode, med et kvalitativt forskningsintervju av seks ulike deltakere, er det ønskelig å få et innblikk og en forståelse av hvordan det oppleves for dem som hørselshemmet å gå på en hørende skole. Deltakerne beskriver opplevelser fra ulike skoler, ulike studielinjer, har hørselstap av ulik grad, ulik bakgrunn fra grunnskole og ulik erfaring med bruk av tolk og tegnspråk.

Funn fra intervjuene er knyttet opp mot en sosial-kognitiv læringsteori, hvor betydningen av mestringsforventning blir drøftet, og et sosiokulturelt syn på læring, hvor dialogen er sentral. Resultatet som foreligger forteller om lave forventninger og et system som ikke oppleves å være tilpasset hørselshemmede elever – tvert imot oppleves det som om hørselshemmede elever får opplæring på hørendes premisser. De som er vant med bruk av tolk og tekniske hjelpemidler som baserer seg på lyd, ser ut til å få større utbytte enn elever som baserer seg på tegnspråk.

Deltakerne beskriver svake relasjoner til medelevene sine. Mange opplever å ikke fullt ut være en del av klassen, ofte forklart med språkbarrierer og/eller at elevene ofte blir tatt ut av klassen.

For noen av deltakerne er opplevelsen av å måtte kjempe for å bli involvert i egen situasjon, å bli hørt og forstått, en tøff kamp. Dette bidrar ofte til at skolehverdagen oppleves tung, og deltakerne opplever ikke trivsel, selv om de opplever at de er sosialt og/eller faglig inkludert.

Hovedbudskapet som blir formidlet av samtlige deltakere, er at skolene bør skaffe seg større innsikt og økt kunnskap om hørselshemmede, deres situasjon og om tegnspråk.

Gjennom deltakernes beskrivelser kan masteroppgaven bidra til en forståelse som kan være et steg på veien mot tilrettelegging for mestring og inkludering av hørselshemmede elever i hørende skoler.

Abstract

This study is about inclusion of hearing-impaired pupils in the mainstream schools. The purpose of the study is to highlight the factors that make hearing-impaired pupils feel included and give a sense of self-efficacy while attending a mainstream school.

Interviews have been conducted with the hearing-impaired pupils under the law of education §3-9, who utilizes interpreters in class and attends a mainstream school with additional resources for the deaf and hard-of-hearing – or an affiliated school connected to a such a resource school.

Using a qualitative method, and through a qualitative interview with six participants, the purpose has been to get an impression of how the hearing-impaired pupils experience the everyday life at mainstream schools. The participants are from different schools, with diverse backgrounds, with varying degrees of hearing loss and varying experiences with sign language and interpreters.

Findings from the interviews are understood within the framework of a social-cognitive theory, the importance of efficacy, and a sociocultural theory, where the role of dialogue mediates learning. The results show that the participants tell a story of low expectations and a system which does not seem to be adapted to the hearing-impaired – but rather a system for the hearing which is forced upon the hearing-impaired. Those who are used to interpreters and the use of sound-based assistive technology seem generally better off than those who rely solely on sign language. The participants describe weak relations with their fellow pupils. Also, the participants do not fully experience to be a part of the class. This is often explained by language barriers and/or the fact that hearing-impaired pupils often is taken out from their classes.

For some students their constant battle of being involved in their own situation, to be heard and to be understood, is difficult. This can make life at school a struggle and cause unhappiness, even if the pupils feel socially and/or professionally included.

The message being conveyed by the participants in the study is that schools need for more insight and knowledge about hearing-impaired pupils, about their situation and the use of sign language in general. Through their stories, this master thesis can contribute to the understanding of how to make adaptations which will be a valuable step towards an improved inclusion of hearing-impaired pupils in mainstream schools and increase their inclusion and self-efficacy during the studies.

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for studien

Som tegnspråktolk på mitt tiende år, med erfaring fra både bostedsskole og knutepunktskoler (Utdanningsdirektoratet, 2015d; Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped], 2017a) har jeg fått tatt del i mange elevers skolehverdag. Men akkurat den ene skolehverdagen for noen år tilbake gjorde ekstra inntrykk på meg. Som tolk ble jeg vitne til at en hørselshemmet elev brøt sammen i gråt og fortvilelse. Eleven følte seg mislykket faglig, og enormt ensom – til tross for mange forsøk på å bli med i gjengen i klassen. I et annet klasserom samme dag, sitter en annen hørselshemmet elev, storfornøyd. Nok en toppkarakter. Eleven smiler og tuller med klassekameratene. Begge har et hørselstap som gjør at de benytter seg både av tegnspråktolk og tekniske hjelpemidler. Begge mestrer å bruke stemmen i kommunikasjon med hørende. Begge er fra hørende familier med engasjerte og støttende foreldre. Men hvorfor er de i hver sin enda av skalaen, både faglig og sosialt?

På samme måte som med elever generelt, er det også i gruppen hørselshemmede elever, noen som ser ut til å trives og mestre skolehverdagen bra, mens andre opplever skolehverdagen utfordrende. I døvemiljøet er det diskusjoner om hvordan skolesystemet, der hørselshemmede i størst mulig grad skal inkluderes i hørende skoler, fungerer i praksis. Døve selv kjempet for å beholde døveskolene og et tegnspråkmiljø (Thordarson, 2011; Hana, 2011; Grønstad, 2011; Sletten, 2011; Neteland, 2011; Olsvoll, 2011; Bisgaard, 2011; Holtsmark, & Borrebæk, 2009). Jeg skal ikke gå inn på temaet om nedleggelse av døveskolene. Jeg forholder meg i denne oppgaven til situasjonen som i dag er prinsippet om den inkluderende skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.8; Bjørnsrud, 2014, s.11, 13), og hvordan situasjonen er for hørselshemmede elever som går i hørende skole. Som ansatt ved en knutepunktskole for hørselshemmede, synes jeg det vil være interessant å skaffe større innsikt om hvilke opplevelser hørselshemmede elever i hørende skoler har. Hva er det som kan bidra til at skolehverdagen blir bra? Dette spørsmålet motiverte meg til å ville undersøke hvilke faktorer som kan bidra til at hørselshemmede elever opplever mestring i hørende skoler, og i hvilke situasjoner elevene føler seg inkludert. Hvilke muligheter har man for å tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for knutepunktelevne?

1.2 Historisk bakteppe

Gjennom Blomkomiteen sin innstilling i 1970 (NOU 2009:18, s.14) ble det gjennomført endringer som påvirket spesialskolene. Tanken var en integrering av funksjonshemmede elever i ordinære skoletilbud i nærheten av eget hjemsted, noe som førte til bestemmelse om nedleggelse av statlige spesialskoler (NOU 2009:18, s.14; Ohna et al., 2003, s.26-29). St.meld. 54 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990) sammen med tilleggs melding i St.meld. 35 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991), samt Innst. S.160 (Kirke- og undervisningskomiteen, 1991) var grunnlaget for denne endringen. Men da fagfeltet og døvemiljøet protesterte kraftig mot nedleggelse av døveskolene, ble de hørt og døveskolene ble dermed unntaket som fikk fortsette av hensyn til ivaretagelsen av eget tegnspråkmiljø (Ohna et al., 2003, s.29; Barli, 2003, s.16-17; Ulvestad, 2007, s.73). Etter Sunnanåutvalget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001) og påfølgende St.meld. 14 (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003) ble det bestemt at også landets døveskoler skulle legges ned (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001; Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003; NOU 2009:18; Kunnskapsdepartementet, 2011; Ohna et al. 2003, s.29). Den siste av de statlige døveskolene, A.C. Møller i Trondheim, ble lagt ned i 2017 (Statped, 2016), og dermed er samtlige av de tidligere statlige eide døveskolene blitt overført fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste til de ulike kommunene/fylkeskommunene og til ulike hørende skoler. Disse kommunale skolene har da fått en hørselsavdeling og blitt en tvillingskole eller en ressursskole/knutepunktskole (Ohna et al., 2003, s. 29; Ulvestad, 2007, s. 78; Bergh, 2004, s.26; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001; Statped, 2017a). Når man likevel omtaler noen skoler som døveskoler, er det på grunn av disse avdelingene hvor tegnspråkmiljøet er overført til. Det er da ikke en ren døveskole med tegnspråk, men en hørende skole hvor tegnspråkmiljøet er integrert (Bergh, 2004, s.26). Hørselshemmede har lenge kjempet for å beholde døveskolene sine, og fagfeltet er bekymret for resultatet ved ordningen vi har i dag, basert på tidligere negative erfaringer (Ringsø, 2014, s.3).

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Hørselshemmet.

«Hørselshemmet» er brukt som en fellesbetegnelse på alle med hørselstap. Felles for alle i denne gruppen er at de ikke uten videre kan ta del i kommunikasjon, informasjonsinnhenting, lære ord og begreper som formidles auditivt (Grønlie, 2005, s.21). Å tallfeste gruppen av døve er ikke så lett, da det ikke er klare grenser for døvesamfunnet. Flere kriterier spiller inn. Men man går ut fra at det i dag er omtrent 5000 døve og 16.500 tegnspråkbrukere i Norge (Norges Døveforbund, u.å.; Haualand, 2002, s.1). Verdensforbundet for døve (WFD) beregner, med bakgrunn i tall fra Verdens helseorganisasjon (WHO) at omtrent en promille av befolkningen i den rike delen av verden er døve (Haualand, 2002, s.1). Hørselshemmede er i denne oppgaven en fellesbetegnelse som omfavner både døve og tunghørte. Det er ikke så enkelt å velge en definisjon på hørselshemmede, da døvhet har forskjellige konsekvenser. Man kan definere tap av hørsel som en funksjonshemming i medisinsk forstand og/eller som en språklig minoritet. Det blir gjerne identitet og språkvalg i større grad enn selve graden av hørselstap som avgjør hvordan man definerer seg. Beskriver man seg som døv, sier man samtidig at tegnspråk er det bærende språket for personens identitet. Beskriver man seg som tunghørt er det gjerne norsk talespråk som foretrekkes. Men det komplekse er at en person som beskriver seg som døv, kan gjerne være tunghørt (eller til og med hørende med døve foreldre) og ha god nytte av hørselen. Det blir den kulturelle og språklige definisjonen som står sterkest for denne personens identitet. Motsatt kan vi finne personer som ikke kan benytte seg av hørselsrest, men likevel ikke har noen tilknytning til tegnspråket eller døvekulturen (Bergh, 2004, s.14). Dette er knyttet til begrepet «døv med stor eller liten d». En person som identifiserer seg medisinsk med et hørselstap kaller seg døv, med liten «d», og identifiserer seg altså ikke nødvendigvis med tegnspråket og døvekulturen. En person som identifiserer seg som en språklig minoritet kaller seg gjerne Døv, med stor «D». Hos sistnevnte spiller altså selve graden av hørselstapet ikke inn på definisjonen, men tilknytningen til tegnspråket og døvekulturen (Haualand, 2008, s. 9; Grønlie, 2005, s.23; Ohna, 2001, s.21-22).

1.3.2 Tegnspråk

Tegnspråk er et visuelt-gestuet språk som er naturlig utviklet blant døve (Schröder, 2006, s.81; Malmquist & Mosand, 1996, s.30). Talespråk blir i motsetning til tegnspråk et vokalt-auditivt språk. Tegnspråk oppfattes altså gjennom syn og utføres ved bestemte bevegelser av hender, hodet, ansiktet og kroppen (Vonen, 2006, s. 127). Talespråk baserer seg derimot på lyd og hørsel. Det er altså stor forskjell på de to språkene. Mange

tror at tegnspråk er talespråk bare visualisert. Grunnen til denne oppfattelsen kan være fordi man ser at tegnspråk inneholder elementer fra talespråket, som ordbilder fra talespråket eller tegn basert på skriftspråket (Malmquist & Mosand, 1996, s. 30).

Det er likevel så stor forskjell at talespråk og tegnspråk ikke kan kombineres. Dette er fordi begge språk har en egen grammatikk som er helt ulik fra hverandre. Setningen: «Jeg skal dra til byen i morgen», blir på tegnspråk «I MORGEN PAFF BYEN pek JEG nikk». Det er ulik syntaks og morfologi som gjør det umulig å ivareta begge språk samtidig. Det er dessuten også ulike nasjonale språk, dialekter og sosiolekter i tegnspråk, på samme måte som på talespråk (Malmquist & Mosand, 1996, s.31).

Når man kombinerer begge språkene, får man en blandingsform av de to språkene. Dette er utviklet som en kommunikasjonsmetode for personer som ikke benytter samme språk, men er ikke et fullverdig språk (Malmquist & Mosand, 1996, s.31). Denne blandingsmetoden av tegnspråk og talespråk har ulike navn, blant annet tegn til tale, norsk med tegn støtte eller tegn som støtte, forkortet TSS (Bergh, 2004, s.16).

1.3.3 Tolken og tekniske hjelpemidler

Tegnspråktolk

En tolk fungerer som et språklig bindeledd mellom mennesker med ulike språk. En tegnspråktolk jobber med det talte majoritetsspråket og tegnspråket. Gjennom å visualisere det talte språket ved å benytte tegnspråk, kan personer uten hørsel oppfatte det gjennom synet. Tolken legger stemme på det som hørselshemmede tegner, slik at hørende kan oppfatte det gjennom hørsel. Vi kaller det gjerne for å tegntolke (fra talespråk til tegnspråk) og stemmetolke (fra tegnspråk til talespråk). Tolken oversetter ikke det ikke med ord for ord, men mening for mening, slik at meningsinnholdet skal være mest mulig likt (Malmquist & Mosand, 1996, s.29; Tolkeforbundet, 2017, s.1; Nesse, Peterson & Jørgensen, 2006, s114-115; Nav, 2014a).

Tolken kan bruke ulike tolkemeter. Når tolken stemmetolker og tegntolker, som nevnt over, oversettes det mellom norsk talespråk og norsk tegnspråk. Bruker tolken TSS (tegn som støtte), også kalt NMT (norsk med tegn) eller tegn til tale, oversettes det mellom norsk talespråk og en blandingsform, der det norske språket blir visualisert. Her er det ikke snakk om tegnspråk, men tegn som følger det norske talte språket (Tolkeforbundet, 2017, s.1; Malmquist & Mosand, 1996, s.30-31; Nav, 2014a).

Det er også mulig å ha tolken inne som et sikkerhetsnett. Det betyr at tolken er tilstede, men kun blir benyttet ved behov. For eksempel hvis den hørende parten kan en del tegn, men ikke mestrer språket flytende. Eller dersom den hørselshemmede parten benytter seg av hørselsrest, men av ulike grunner av og til må ha mulighet til å få dobbeltsjekket eller benytte tegnspråk ved støy eller andre faktorer som påvirker hørselen.

Hørselshemmede tolkebrukere benytter de ulike tolkemetodene til ulike situasjoner, ut fra hva som er mest hensiktsmessig i gitt situasjon, eller ut fra hvilken tolkemetode de trives best med.

Ved å benytte tolk i undervisning krever det ekstra forarbeid for både lærer og tolk. Lærer må tilpasse tempo til tiden tolken trenger for å oversette, og tolken må i størst mulig grad formidle budskapet slik lærer har ment. I tillegg må lærer informere tolk om hvordan han/hun har tenkt å benytte tavlen slik tolken kan lokalisere tegn i samsvar med det læreren viser. Tolken må følge med på hørselshemmede studenter for å sjekke at det man oversetter blir oppfattet (Nesse et al., 2006, s.118-120). Den tolkede versjonen ligger alltid litt bak det som blir formidlet, og hørselshemmede elever vil derfor ha en tilsvarende «forsinket» reaksjon (Malmquist & Mosand, 1996, s. 29; Nesse et al., 2006, s.118). Dette er viktig at lærer er bevisst, for å gi hørselshemmede muligheten til å komme med svar og spørsmål på riktige tidspunkt (Nesse et al., 2006, s. 118-119).

Ofte er skoletolken i en situasjon hvor det ikke er etablert tegn for ulike fagbegreper. Tolken må derfor ofte stave disse begrepene (bokstaveres med håndalfabetet).

Konsentrasjonen ved å få med seg alle delene i ordet, bokstaveringen og begrepsinnholdet, gjør at det faglige innholdet i undervisningen lett kan mistes (Nesse et al., 2006, s.115-122). Dette er en av de viktigste grunnene til at både lærer og tolk må gjøre et grundig forarbeid, der profesjonene sammen kan bidra til at hørselshemmede elever kan unngå slike situasjoner. Ved at lærer formidler til tolken i forkant hvilke begreper som er viktige og begrepets innhold, kan tolken undersøke både i etablerte tegn på feltet og i et samarbeid med den hørselshemmede eleven, hvilke tegn som skal benyttes. Dermed kan eleven fokusere på helheten i hva som formidles, og ikke konsentrere seg så hardt om enkelte begreper (Nesse et al., 2006, s.118-119).

Dersom lærer-tolk samarbeidet fungerer dårlig, er det stor fare for at læringsutbyttet til den hørselshemmede eleven blir dårlig. En god undervisning krever gjensidig oppmerksomhet og et godt samspill mellom lærer og tolk (Nesse et al., 2006, s.120).

Tekniske hjelpemidler

Når man skal tilrettelegge for hørselshemmede, er det individuelle forskjeller og behov som avgjør hvilke hjelpemidler man vil benytte. Man kan benytte seg av tegnspråktolk, ulike tekniske hjelpemidler eller en kombinasjon av både tolk og tekniske hjelpemidler. Her nevnes kort de vanligste hjelpemidlene.

Høreapparat er en elektrisk innretning som gjennom innebygget mikrofon og forsterker gir en forsterkning av omgivelseslyder til personer med nedsatt hørsel. Cochlea-implantat, forkortet CI, er et avansert høreapparat som må opereres inn i hørselsorganet på den hørselshemmede. En utvendig del har mikrofon, forsterker og batteri, og en innvendig del fungerer som mottaker som overfører signalene inn cochlea (sneglehuset) (Nav, 2014b; Statped, 2017b).

Teleslynge, Fm-utstyr, samtaleforsterker og høyttaler/lydutjevningsanlegg er alle tekniske hjelpemidler som er med å forsterke lyd gjennom egne høyttalere eller gjennom signaler til høreapparatet eller CI (Nav, 2014b; Statped, 2017b).

1.4 Den inkluderende skolen

1.4.1 Skolegang og undervisningsmetode

Som første spesialundervisning i Norge, ble døveskoletilbudet satt i gang i Trondheim 1.april 1825 (Grønlie, 2005, s.35; Handberg, 2008, s.67). Andreas Christian Møller, som selv var døv, bygget undervisningen på en metode som brukte håndalfabet, skriftspråk og elevenes tegnspråk i opplæringen. Etter døvelærerkongressen i Milano i 1880 (Grønlie, 2005, s.35), måtte tegnspråket legges vekk, og man benyttet den orale metoden, som baserte seg på ren talem metode. Både språk, kommunikasjon og kunnskap skulle fra nå læres via munnnavlesning (Grønlie, 2005, s.35).

I første omgang hadde døve rett til åtte års skolegang, men i 1942 ble det opprettet en yrkesskole for døve gutter i Bergen, og retten til skolegang økte til elleve år (Grønlie, 2005, s.36). Stavanger offentlige skole for døve (jenter) og Bergen offentlige skole for døve (gutter), ble begge åpnet for begge kjønn tidlig på 1970 tallet. Begge disse skolene ble senere til døveskolene Bjørkåsen (Bergen) og Kongstein (Stavanger) (Grønlie, 2005, s. 36). Metodestriden ble aldri helt avsluttet, før skolenes forpliktelse til å velge rene metoder ble opphevet i 1951, gjennom Spesialskoleloven (Grønlie, 2005, s.36). Det var

først i løpet av 1970-årene at tegnspråk igjen ble offisielt «tillatt» som undervisningsspråk for døve (Grønlie, 2005, s.36). Det er regnet som en milepæl da Læreplanverket, L97, og den såkalte tegnspråkforskriften trådte i kraft 1.juli 1997. Da ble norsk tegnspråk anerkjent som opplæringspråk i norsk skole, og som førstespråk for døve barn gjennom daværende § 2-4 i forskrift om grunnskole, fra 1998 gjennom Opplæringsloven § 2-6 (grunnskole), og fra 2000 gjennom § 3-9 (videregående opplæring) (Opplæringslova, 1998). Elever med tegnspråk som førstespråk fikk dermed rett til grunnskoleopplæring i og på norsk tegnspråk (Bergh, 2004, s.18-19; Handberg, 2008, s.67-74).

Etter Sunnanåutvalget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001), og etterfølgende St.meld.14 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), der det ble bestemt at statlige døveskoler skulle legges ned, ble det inngått avtaler med fylkeskommunale skoler som har fått status som knutepunktskoler for døve, der hørselshemmede elever skal få anledning til å velge den utdanningen de er interessert i. Knutepunktskolene skal være en kompetanseskole for hørselshemmede elever i tillegg til å ha ansvar for veiledning til andre videregående skoler som har hørselshemmede elever integrert (Bergh, 2004, s.24). Vi har dermed gått fra døveskole i 1825, gjennom ulike opplæringsmetoder og undervisningsspråk og frem til dagens inkluderende skole i form av knutepunktskolen.

1.4.2 Inkludering og integrering

Når vi ser at døveskolene er nedlagt, og vi har fått prinsippet om en inkluderende skole som skal tilpasse hver enkelt, vil det være på sin plass å se nærmere på hva som ligger i begrepene inkludering og integrering. Prinsippet om integrering har lenge hatt sin plass i norsk opplæring, men ble for alvor en del av tanken om opplæring ved Blomkomiteen og St.meld.54 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990), da man ønsket at flest mulig skulle få opplæring i sine bostedsskoler (NOU 2003:16, s.84). Inkludering som begrep overtok i større grad i tiden etter 1994, med henvisning til Salamanca erklæringen fra samme år (UNESCO, 1994). Salamanca erklæringen er en internasjonal erklæring som tar for seg opplæring for barn med særskilte behov (NOU 2009:18, s.15, Naku, 2019). Erklæringen viser til at barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlig skole, og at skolene skal imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, evner eller opplæringsbehov (Naku, 2019).

Integrering har sosial utjevning som mål. De som står utenfor fellesskapet skal innlemmes. Her er likhet og likeverd definert ut fra en tanke om et homogent normalfellesskap, i betydning at alle skal ta del i den samme opplæringen (NOU 2001:22, s.33-34; NOU 2009:18, s.16). Konsekvensen er at man kan få elever som har tatt del i den vanlige opplæringen, men ikke hatt særlig utbytte av den.

Inkluderingsbegrepet innebærer mer enn bare å være i et fellesskap og ta del i samme opplæring, slik integreringsbegrepet legger til grunn. Ved inkluderingsbegrepet forutsettes det at likeverdighet oppfattes som retten til å være forskjellig (NOU 2001:22, s.33-34; NOU 2009:18, s.16). Det betyr at man ikke nødvendigvis skal behandles likt, men at man skal møtes på sine individuelle vilkår i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3; Utdanningsdirektoratet, 2018a; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.86-87; NOU 2003:16, s. 86). Derfor vil inkluderingsbegrepet, i kontrast til integreringsbegrepet, legge opp til ulike tiltak som en forutsetning for å imøtekomme likeverdighet og likestilling innenfor rammene av fellesskap (NOU 2009:18, s.16-17). Det er gjennom tanken om inkludering, at spesialskoler i Norge ble lagt ned, slik vi leste at også døveskolene ble nedlagt i kapittel 1.2 (NOU 2009:18, s.14). Norge har en visjon, slik som nevnt i Salamanca erklæringen, om at skolen skal være inkluderende, som blant annet gir mulighet til alle barn å gå på sin bostedsskole. Dette betyr da at skoler og opplæringssystemet skal jobbe for at det tilrettelegges for opplæring tilpasset barnas individuelle behov innenfor rammen av ordinær opplæring i vanlig gruppe eller klasse (NOU 2009:18, s.14-16; Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2018b, s.16).

I utredningen «Rett til læring» (NOU 2009:18, s.14) påpekes det at retten til opplæring også gjelder barn med nedsatt funksjonsevne, og at inkluderende opplæring betyr at alle er en del av fellesskapet på en likeverdig måte gjennom individuell tilpasning. Videre understrekes det at inkluderende opplæring er et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling, og som oppnås gjennom relasjonsbygging, deltakelse og sikring av utbytte. Medvirkning er også sentralt, men inntrykket er at skoleverket ikke utnytter denne faktoren i særlig grad (NOU 2009:18, s.15-16).

Retten til opplæring handler ikke bare om en rett til et opplæringstilbud, men også om et innhold *i* og en kvalitet *på* opplæringen som gjør at barn og unge er i stand til å nå de målene som er satt for opplæringen. Man har rett til *læring*. Som en konsekvens av en allmenn rett og plikt til opplæring finner vi både inkludering og prinsippene om

likeverdig og tilpasset opplæring som elementer for å oppnå denne retten til læring (NOU 2009:18, s.17).

Som man kan forstå, er det å inkludere i skolesammenheng ganske så sammensatt. Eleven skal ha en tilhørighet til en klasse og ta del i et fellesskap i skolen, samt ha tilpasset og likeverdig opplæring ut fra egne forutsetninger. Når man ønsker å skape inkludering i skolen, er det sammensatt, fordi man kan skille mellom tre former for inkludering; faglig, sosial og psykisk inkludering (Overland, 2015).

Faglig inkludering innebærer at eleven deltar aktivt i et faglig fellesskap, som klassen representerer. Å være sosialt inkludert, betyr at eleven er sosialt aktiv, har venner og er i et positivt samspill med sine medelever. Den psykiske inkluderingen er et uttrykk for hvordan den enkelte elev opplever sin egen situasjon på skolen, både i undervisning og sosialt (Overland, 2015).

Når man legger dette til grunn, gir det muligheter for å reflektere rundt når inkludering egentlig er oppnådd, og om noen fellesskap er viktigere enn andre, eller om alle formene for inkludering skal oppleves positivt før man virkelig er inkludert (Overland, 2015). Ut fra de ulike formene for inkludering og behovet for likeverdig og tilpasset opplæring, kan definisjonen fra Læringsmiljøsenderet (2017) legges til grunn:

Å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med alle de andre elevene. Dette innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig. (Læringsmiljøsenderet, 2017)

1.4.3 Psykososialt miljø

Poliner og Benson (2017) beskriver hvor viktig det er å forstå og se alle sider av en elev for å skape en god skolehverdag hvor elevene kan utvikle alle sider av seg selv på veien til voksenlivet. Skal man få et innblikk i hørselshemmede elevers skolehverdag, bør man se på hvordan de ulike sidene ved elevens skolehverdag påvirker eleven.

Utdanningsdirektoratet (2015e) påpeker også at skolene må sette seg inn i hvordan skolehverdagen oppleves for hørselshemmede. Opplæringsloven § 9a-2 slår fast at elever har rett på et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det psykososiale miljøet er definert som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale

miljøet og opplevelsen elevene har av lærings situasjonen (NOU 2015:2, s. 30; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) påpeker at læringsmiljøet er en del av det psykososiale miljøet på skolen, da de definerer læringsmiljø slik: «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen» (NOU 2015:2, s. 31). Videre understrekes det hvordan læreren, gjennom å være nøkkelperson for å fremme trivsel og læring i klassemiljøet, blir den viktigste faktoren som påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i størst grad (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s.97-98; Utdanningsdirektoratet, 2016b; Hattie, 2009, s.34, 238

Utdanningsdirektoratet har beskrevet betydningen av et godt psykososialt miljø gjennom «Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming» (Utdanningsdirektoratet, 2010, s.42-43). Her står det at i en inkluderende opplæring er det viktig alle barn skal ta del i de faglige læringsaktivitetene, i tillegg til være en del av et sosialt og kulturelt fellesskap. Veilederen beskriver også hvordan den sosiale samhandlingen blir mer kompleks etter hvert som elevene blir eldre, og det derfor krever mer av kommunikative ferdigheter for å ta del i fellesskapet. Elevene kan oppleve det psykososiale skolemiljøet som vanskelig, dersom kommunikasjonen svikter. Det understrekes derfor at en skole med hørselshemmede elever må sette seg inn i hvilke utfordringer disse elevene kan møte for å kunne tilrettelegge (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 42-43).

Et ekstra fokus på det psykososiale miljøet knyttes i denne oppgaven opp mot det å ikke ha hørsel. Det er knyttet usikkerhet og utrygghet til det å ikke ha kontroll i situasjonen man er i, ved at man ikke hører det som alle andre får med seg. Grønlie (2005) skriver at lyd miljøet orienterer oss. Vi oppfatter og mottar varsler og det gir signaler som skaper forventninger. Lydmiljøet gir en deltakelse. Er man ikke til stede i lyden, mottar vi heller ikke alle varsler og signaler. Da blir man, som hørselshemmet, i stedet en betrakter i det hørende miljøet, som på egenhånd må gjøre egne tolkninger av omgivelsene og finne tilpasningsmåter (Grønlie, 2005, s. 12). Mennesker er sosiale, og vi orienterer og tilpasser oss gjennom å få respons på egen væremåte, og se hvordan andre blir møtt på ulik vis. Mye skjer ubevisst. Kanskje er måten ord blir sagt på, blikket som raskt veksles på tvers av et rom, med på å korrigere oppførsel og holdninger. Vi sosialiseres gjennom språk og handling. Når denne sosialiseringen skjer på hørendes premisser, er det ikke alltid at hørselshemmede oppfatter alle de små

signalene. Hørselshemmede kan for eksempel ikke orientere seg om et høylytt sukk som en medelev gir når noen svarer læreren på noe. Hørselshemmede får ikke ord, begreper eller kunnskap gratis ved å snappe opp det andre snakker om, slik hørende ofte gjør (Grønlie, 2005, s. 71). Et slikt hinder til å kunne orientere seg i sitt lydmiljø vil kunne skape utrygghet og usikkerhet. «Det er krevende å være hørselshemmet fordi omgivelsene har så store problemer med å forstå hva de ikke hører, og hørselshemmede selv har ikke mulighet til å vite hva man går glipp av» (Grønlie, 2005, s. 67).

Utdanningsdirektoratet (2015b) påpeker hvor viktig det er at lærere involverer hørselshemmede elever i undervisningen ved å gi dem tid til å se hvem som prater

Det er altså utfordrende når man ikke vet, og ikke har kontroll. Også for hørende er det vanskelig i situasjoner med hørselshemmede. Når vi ikke vet helt hvordan vi skal forholde oss til hørselshemming, blir vi usikre, brydde og føler ubehag (Grønlie, 2005, s. 67). Vi vil ikke dumme oss ut ved å kontakte en funksjonshemmet person, når vi ikke vet hvordan man håndterer situasjonen. Vi ønsker ikke å såre, irritere eller gjøre feil, sier Grønlie (2005, s.72). Det er likevel viktig å vite som ansatt på skoler med hørselshemmede, og hørende i kontakt med hørselshemmede generelt, at alle som våger å forholde seg til et døvt barn, er med på å bygge opp barnets forventninger til seg selv og sine muligheter til å håndtere verden. Ved å våge å ta direkte kontakt styrker man hørselshemmedes selvtillit (Grønlie, 2005, s. 72). Betydningen av å bli sett og anerkjent gjennom direkte kontakt påpekes også av Poliner og Benson (2017) som sier at vi oppnår mye ved å si «Hei» til hverandre. Gjennom hilsen anerkjenner vi personen og inviterer dem inn i vårt miljø. Smiler vi, formidler vi også at vi er glad de er tilstede. Elever som føler seg utenfor vil gjennom en hilsen oppleve at en kontakt er opprettet (Poliner & Benson, 2017, s.42). Videre skriver Poliner og Benson (2017, s. 37) at elever lærer best når de er i støttende miljø. Når vi føler oss vel og støttet av menneskene rundt oss, er det større sjanser for at vi møter opp på skolen, deltar og er mental klar for å ta inn og huske ny informasjon. Dette kan påvirke tryggheten og den sosiale tilhørigheten, som det ble nevnt tidligere, gir et godt utgangspunkt for læring.

1.4.4 Tidligere forskning

Selv om temaet om døve og tegnspråk i den store sammenheng er et relativt nytt fagfelt som forskes på, kan vi likevel finne en del studier på feltet. Spesielt de senere årene, etter nedleggelse av spesialskoler, er det i større grad forsket på undervisning og tilpasset opplæring for elever med hørselshemming, samt undersøkelser og rapporter om

hvordan det nye systemet fungerer. Jeg har valgt å presentere forskningen ved å knytte dem opp til kategoriene mestring, inkludering og skolehverdag, temaer som går gjennom hele oppgaven, for så til slutt oppsummere hva forskningsfeltet selv sier det trengs videre forskning på.

Mestring

En av de siste rapportene som foreligger på temaet om hørselshemmede i hørende skole, er Kermit (2018) sin rapport om hvilke faglige og sosiale vilkår hørselshemmede barn og unge har i barnehage og skole. Kermit påpeker at undervisningen som gis til hørselshemmede elever gis på hørende elevers premisser. Hørselshemmede elever i hørende skole må dermed tilpasse seg denne praksisen så godt de kan (Kermit, 2018; Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg, 2014). Berge (2003) konkluderte også med at det ofte er manglende tilrettelegging, og at kommunikasjonen på skolen baseres på hørendes premisser, noe som hindrer hørselshemmedes deltakelse.

Kermit-rapporten (2018) viser dessuten også til mangel på både ressurser, fagkompetanse og tilrettelegging både individuell og teknisk som utfordringer hørselshemmede elever møtes med. Totalt sett resulterer dette i at hørselshemmede ikke får like stort læreutbytte av undervisningen som sine hørende medelever. Kermit (2018), Hendar (2012) og Hendar og O'Neill (2016) trekker frem funn som viser at hørselshemmede elever er faglig dårligere enn sine hørende jevnaldrende. Det betyr ikke at alle hørselshemmede elever sliter med å oppnå skolens mål, men at hørselshemmede som gruppe ligger bak (Hendar & O'Neill, 2016).

Kermit et al. (2014) har på bakgrunn av sine funn sett at det enkelte steder i dag fremdeles råder en oppfatning av at undervisning av hørselshemmede barn skal inneholde hvordan man skal kompensere for sin funksjonsnedsettelse, og dermed kunne fungerer mest mulig på lik linje med funksjonsfriske. Forfatterne diskuterer hvordan en slik oppfatning forsterker et skille mellom hørende og hørselshemmede, ved at den legitimerer å ta elevene ut av klassen for å gi spesialundervisning. Dette finner vi også hos Nordahl-utvalget (Nordahl, 2018) som fremhever hvordan aktivitet hos hørselshemmede barn og unge blir viktigere på skolen, enn utviklingen og læringen. Rapporten til Nordahl-utvalget (2018) viser at barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning blir møtt med lave forventninger knyttet til faglig og kognitiv utvikling.

Antia, Stinson og Gaustad (2002) påpeker hvor viktig det er for lærere til hørselshemmede elever å være bevisst holdninger, egen rolle, hvilke hindringer hørselshemmede møter og selve situasjonen rundt hver enkelt elev, for å kunne skape inkluderende opplæring. Det kommer også frem i flere forskningsarbeid, at kunnskapen og kompetansen til lærere og andre fagpersoner rundt hørselshemmede elever må økes (Kermit, 2018; Berge, 2003; Haug, 2016; Hendar, 2012). Berge (2003) viser til at lærere selv ytrer ønske om mer kompetanse og samarbeid med andre lærere for hørselshemmede og kompetansesentrene. De er usikre på hvordan man best mulig tilrettelegger for hørselshemmede elever. Berge (2003) påpeker at det trengs hjelp til å utvikle den pedagogiske praksisen på feltet.

Andre som bør være bevisst hvordan deres kompetanse og rolle kan påvirke læringsutbytte er tolkene, viser Hjulstad, Haugen, Wiik, Holkesvik & Kermit (2015) i sin kunnskapsoversikt. Det kan være problematisk å benytte tolk dersom tolken ikke evner å etablere et godt og gjensidig samarbeid med skolens øvrige aktører. En restriktiv rolleforståelse fra tolkens side kan også påvirke negativt for elever som benytter tolk i undervisningen.

Hendar (2012) viser også til hvilken stor rolle kontaktlærer til hørselshemmede elever får. Foruten selve undervisningen, blir de også den personen som må håndtere elevens hørsel på skolen, og samle alle ressurser knyttet til eleven. Det blir derfor påpekt hvor viktig det er at lærer i tillegg til å ha god allmennfaglig utdanning, også har stor kompetanse om det å være hørselshemmet og om deres opplæring (Hendar, 2012).

Haug (2016) har i sin artikkel vist til at ingen land foreløpig har funnet en vellykket måte å gjennomføre inkludering i skolesystemet, slik inkludering er definert blant internasjonale organisasjoner. Den manglende kompetansen om inkluderende pedagogikk fremheves av Haug (2016) som en utfordring som kan påvirke læringsutbytte. Kermit et al. (2014) setter fokus på at det er sammenheng mellom sosial og faglig inkludering i skolen, og at mye grunnleggende læring skjer i interaksjon med jevnaldrende. Antia et al. (2002) understreker at det i et sosialkonstruktivistisk perspektiv er viktig at elevene har en samhandling sammen med resten av klassen og lærer for at det skal konstrueres kunnskap. Videre påpekes det at lærer av den grunn må jobbe for et medlemskap for elevene, gjennom realistiske, men høye forventninger, og et ansvarsbevisst forhold ovenfor alle elevene. Lærere får også et ansvar med å innføre

kunnskap om tegnspråk, døves situasjon og hørselstap slik at alle elever har kunnskap, evner og muligheter til å samhandle sammen for å skape læring (Antia et al., 2002).

Inkludering

Kermit (2018) viser til flere kilder som beskriver en skolehverdag der hørselshemmede elever sliter sosialt. De opplever svake relasjoner til sine jevnaldrende og er mer ensomme. Praksisen ved å ta hørselshemmede elever ut av klassen sin for spesialundervisning virker ekskluderende, og påvirker etablering av sosiale relasjoner i negativ retning (Kermit, 2018; Hjulstad et al., 2015; Nordahl, 2018; Antia et al., 2002; Kermit et al., 2014). Dette blir gjort i beste mening, påpeker Kermit (2018), men konsekvensen av å stadig bli tatt ut av klassen, og skaper et skille ved at elevene ikke blir et fullverdig medlem av flokken. Elevene opplever at de er kun på besøk i klassen, ikke en del av den. Trivsel og læringsutbytte er knyttet opp til å føle seg som en del av flokken. Også rapport fra Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009, s.27) understreker hvordan det å bli tatt ut av klassen mot sin vilje ikke skaper trivsel, motivasjon eller gode læringsresultater. Videre understrekes det at ved behov for undervisning utenfor klassen, må det skapes tilhørighet til den ordinære klassen, da det vil gi en gevinst både faglig og sosialt (Markussen, et al., 2009, s.27). Kermit (2018) skriver at å ikke føle seg som en del av flokken er en av de mest alvorlige konsekvensene for hørselshemmede elever ved dagens system. De psykososiale kostnadene ved å ikke bli inkludert kan gi store følger.

Kermit et al. (2014) beskriver en praksis som er veldig varierende, og at retten til å delta i fellesskapet gjennomføres på ulikt vis. Spørsmålet om inkludering er derfor redusert til hva den enkelte lærer eller skoleleder tenker om saken. Det er ofte god grunn til å stole på dyktige fagfolk, men mange fagfolk er ikke dyktige når det gjelder inkludering (Kermit et al., 2014; Haug, 2016). Det er behov for å tenke nytt rundt inkludering, og det er viktig å sette fokus på styrker, i stedet for å skulle rehabilitere det som ses på som svakhet i form av det som er annerledes, slår Kermit et al. (2014) fast i rapporten.

Hjulstad et al. (2015) viser til at inkludering betyr ulikt i ulike situasjoner. Det viktigste er å se hver enkelt situasjon og person for å finne hvilken tilpasning som trengs. Videre viser Hjulstad et al. (2015) til at inkludering ofte er et begrep som fungerer bra på et teoretisk nivå, men det blir ikke realisert i praksis.

Skolehverdag

Kermit (2018) fremhever at hørselshemmede elever er prisgitt den voksne som har all makt til å definere hva retten til tilrettelegging skal omfatte, og når og om denne retten er oppfylt. Mange opplever dermed avmakt, men systemet er lagt opp slik at de kan ikke gjøre annet enn å tilpasse seg. Funnene i Kermit-rapporten (2018) viser at elevene selv blir svært sjeldent spurt eller involvert i saker som gjelder dem selv, noe som da ikke samsvarer med FNs barnekonvensjon artikkel 12 (Barne- og familiedepartementet, 2003, s.13). Mangel på medvirkning, og prisgitt en person som sitter med makt om å definere rettighetene, gjør en sårbar gruppe ekstra utsatt.

Både Nordahl (2018) og Hjulstad et al. (2015) påpeker behovet for kompetanseoppbygging og kunnskapsoverføring. Videre så konkluderer Nordahl (2018) med at det er ønskelig med en omorganisering slik at pedagogisk veiledningstjeneste skal være nærmest mulig skolen. Funnene i rapporten til Nordahl (2018) anerkjennes av andre i feltet, men utvalget bak rapporten får kritikk for at løsningsforslagene som ønskes ikke er i tråd med hva som fungerer i praksis og hva fagfeltet selv forteller om situasjonen (Eriksen, 2018; Melby-Lervåg & Wie, 2018; Thornam, 2018).

Holmström og Schönström (2017) viser at det er viktig for skoler, lærere og hørselshemmede elever å ha en hørselspedagog med særlig innsikt og kompetanse på feltet om hørselshemming og undervisning. Det er likevel svært få som har tilgang til en slik støtte. Forfatterne viser til at det kan virke som om det heller ikke er noen som har et overordnet ansvar for å sikre at elever får den støtten de trenger for å få læreutbytte, og at de har et skolemiljø som er tilrettelagt, uavhengig av hvor i landet de bor.

Behov for kunnskap om inkludering av hørselshemmede

Kermit (2018) avslutter rapporten med å understreke behovet for at fremtidig forskning bør bidra til å finne svar på hvordan inkludering kan oppnås i praksis i barnehager og skoler. Både Hjulstad et al. (2015), Haug (2016) og Kermit et al. (2014) formidler behovet om økt kunnskap og kompetanse hos fagfolk rundt hørselshemmede. Haug (2016) påpeker behovet for utvikling gjennom forskning med empirisk dokumentasjon knyttet opp mot inkludering, mens Kermit et al. (2014) påpeker behovet for nytekning rundt inkludering. Hjulstad et al. (2015) fremhever et behov for forskning som tar hørselshemmedes barns og unges perspektiv.

Med dette til grunn, kan vi forstå at vi er inne i et spenningsfelt der teori, politiske styringssignaler og visjoner om inkludering viser seg utfordrende å gjennomføre i praksis. Den inkluderende skolen har et mål om en inkluderende og tilpasset opplæring. Men hvordan artet denne visjonen seg for elevene den gjelder i deres skolehverdag? Hjulstad et al. (2015, s.92) mener at en praksisnær forskning, som i større grad ivaretar barn og unges perspektiver kan mest sannsynlig gi nyttig kunnskap på dette feltet.

1.5 Problemstilling

Jeg vil i denne masteroppgaven ta utgangspunkt i elevenes eget perspektiv, og undersøke hva de enkelte hørselshemmede elevene opplever som en god skolehverdag. Jeg vil finne ut hva som er positivt ved å gå på hørende skole og hvordan vi kan bygge videre på disse faktorene. Denne kunnskapen ønsker jeg kan bli med å styrke de gode sidene ved å gå integrert i hørende skoler, og tilsvarende vite hvor man kan gjøre endringer. Når man vektlegger faktorer og prosesser som produserer god helse og livskvalitet, blir det beskrevet som et helsefremmende arbeid (WHO, u.å.; Ursin, Borgen, Kymre & Robertson, 2017). Jeg tenker dermed at oppgaven min har et helsefremmende bidrag til utformingen av den inkluderende skolen.

Skolehverdagen består av både faglig opplæring og sosial samhandling. Disse to sidene av skolehverdagen ser ut til å påvirke hverandre gjensidig, og sammen danner de skolehverdagen. Tilsvarende er problemstillingens utforming, som lyder som følgende:

Hvilke faktorer kan bidra til at hørselshemmede elever opplever mestring og inkludering i hørende skole?

I denne oppgaven vil «mestring» ta for seg den faglige delen, mens «inkludering» tar for seg den sosiale samhandlingen. Det er tatt utgangspunkt i at faglig og sosial inkludering gjensidig påvirker hverandre og danner elevenes skolehverdag. Følgende underproblemstillinger skal bidra til å sette et søkelys på ulike elementene innenfor problemstillingen.

- Når opplever hørselshemmede elever et faglig utbytte av undervisningen?
- Hva er ønskelige egenskaper ved lærer som person og fagperson?
- Hva er ønskelige egenskaper ved tolk som person og fagperson?

- Hvilke fysiske betingelser påvirker skolehverdagen?
- Når opplever elevene seg inkludert i faglig fellesskap?
- Når opplever elevene seg inkludert i sosialt fellesskap?

Gjennom problemstillingen og underproblemstillingene tenker jeg masteroppgaven vil kunne bidra til innsikt og kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for en god skolehverdag for integrerte hørselshemmede elever, som innebærer både mestring og inkludering.

1.6 Oppgavens oppbygging

Gjennom innledningen er problemstillingen presentert, og aktuelle begreper er avklart. De politiske prinsipper rundt visjoner om inkludering og psykososialt miljø, er også belyst. Oppgaven er videre strukturert med en gjennomgang av teori rundt mestringsforventning, sosial-kognitiv teori og sosiokulturell teori som sammen med funn og drøfting skal kunne gi en forståelse og forhåpentligvis ny kunnskap relatert til problemstillingen. I metodekapittelet er valg av metode, eget ståsted og ulike etiske hensyn belyst. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og tanker om veien videre.

2.0 SOSIAL OG KOGNITIV LÆRING

Når jeg i oppgaven har valgt både en sosial-kognitiv teori og et sosiokulturelt perspektiv på læring, handler dette om å kunne benytte læringsteoriene som verktøy. Gjennom problemstillingen skal det skapes en forståelse for hva mestring og mestringsforventning betyr for læring for den hørselshemmede eleven. Banduras teori om mestringsforventning i et sosial-kognitivt ståsted (Bandura, 1997, s.10-11; Bråten, 2002a, s164-165), vil kunne fungere som et verktøy for å håndtere begrepene mestring og mestringsforventning på en forståelig måte knyttet opp mot læring. Sosiokulturelt perspektiv på læring (Vygotzky, 1978, s.84-91; Dysthe, 2001c, s.33-50) blir på sin side nyttig når jeg skal forstå hvordan dialogen blir et verktøy for læring. Skal hørselshemmede i hørende skole inkluderes sosialt og faglig, blir det naturlig å se nærmere på dialogens betydning for læring, sammen med hvilke utfordringer som eventuelt kan oppstå når medelever med ulike språk (som vi tidligere leste at norsk tale og norsk tegnspråk er), og dermed ulike premisser for dialog, møtes. Jeg retter et

søkelys på dialogen, da det i ny overordnet del av læreplanverket, som trer i kraft i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018c), fremheves at dialog står sentralt i sosial læring. Videre påpekes det at identitet, meninger og holdninger dannes i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s.10), samtidig som det i St.meld. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.74) understrekes at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap hvor medelever blir ressurser i læringsarbeidet.

2.1 Sosial-kognitiv teori

Da det i oppgavens problemstilling rettes et søkelys mot mestring, vil jeg knytte begrepet om mestring og mestringsforventning opp mot Banduras sosial-kognitive læringsteori og betydningen av mestringsforventning for læring (Bandura, 1986, 1997). Sosial-kognitiv teori er en sosialpsykologisk tilnærming, som beskriver at læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø (Bandura, 1997, s. 10-11; Bråten, 2002a, s.164-166; Manger et al., 2009, s.249).

I sosial-kognitiv teori ser man på individet som en som både påvirker og blir påvirket av sine sosiale omgivelser, som Bandura kaller triadisk resiprok determinisme (Bandura, 1997, s.6-7). Man er altså både produsent og et produkt, noe som betyr at menneskene i situasjonen og omgivelsene rundt står i et gjensidig årsaksforhold. Vi påvirker aktivt våre liv og omgivelser med vår måte å tenke på (Manger et al., 2009, s.249). Det er viktig i et sosial-kognitivt syn at individet selv kan gjøre endringer, og ikke er diktert av forholdene rundt, samtidig som den kollektive oppfatningen og handlingen vi omgir oss med vil påvirke (Bandura, 1997, s.10-11; Bråten, 2002b, s.21-22).

2.2 Mestring og mestringsforventning

Mestring er et begrep som viser til opplevelsen av å kunne produsere ønskede resultater gjennom egne handlinger (Bandura, 1997, s.1-3). Vifladt og Hopen definerer mestring som det å møte utfordringer og ha kontroll over eget liv:

Mestring dreier seg i stor grad om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten, og setter deg i stand til å se forskjellen på det du må leve med, og det du selv kan være med på å endre. (Vifladt & Hopen, 2004, s. 61)

Vifladt og Hopen (2004, s.64-65) påpeker at vår personlighet spiller en stor rolle for hvordan vi møter ulike utfordringer. De skriver at det er ikke et poeng at alle skal være like, eller at det kun finnes én riktig måte å møte utfordringer på. Vi benytter tidligere erfaringer og opplevelser opp mot hvilken løsning vi tar i bruk. Hvordan vi mestrer situasjoner vil derfor være personavhengig, noe også Sommerschild (1998, s.22) påpeker. Det er denne tanken om at egne muligheter er knyttet til hvert enkelt tilfelle, som blir nøkkelen til å faktisk finne disse mulighetene til mestring.

Betydningen av mestringsbegrepet er avhengig av hvilket teoretisk utgangspunkt og tematisk område man legger til grunn. I denne oppgaven er Banduras teori rundt mestring lagt til grunn. Et sentralt begrep hos Bandura er mestringsforventning (self-efficacy), personens tro på egen mestringssevne (Bandura, 1997, s.36-38; Manger & Wormnes, 2015, s.114). Mestringsforventning handler om oppfatning av egen kompetanse og effektivitet på et bestemt område eller i en gitt situasjon, og er definert som troen til egen evne til å mestre en oppgave eller gjennomføre en konkret atferd (Bandura, 1997, s.36-37; Manger & Wormnes, 2015, s.115; Danielsen, 2017, s.75). Forventninger om mestring påvirkes av hvilken situasjon man er i, og vil derfor være kontekstavhengig (Manger & Wormnes, 2015, s. 114).

Ifølge Bandura former personer sine forventninger om mestring gjennom tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. Disse kildene er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (modellering, imitasjonslæring eller observasjonslæring), verbal overtalelse (sosial overtalelse) og fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1986, s.399-401; Bandura, 1997, s. 80-113; Manger & Wormnes, 2015, s.116-122; Manger et al., 2009, s.258-265).

Autentiske mestringsopplevelser viser til tidligere erfaringer med å mestre på samme området. Dette er den viktigste kilden til å bygge opp en positiv forventning til mestring, ifølge Bandura (1986, s.399; 1997, s.80). Derfor blir det viktig at skolene gir gradvis mer utfordring til elevene som bygger på det de kan fra før (Manger et al., 2009, s. 258-259). Vikarierende erfaringer (modellering, imitasjonslæring eller observasjonslæring) kan vise til det å se en annen elev som man føler seg på høyde med lykkes («Kan hun klare det, kan også jeg klare det») (Bandura, 1997, s.86-87; Manger et al., 2009, s. 260). Elevenes forventninger om mestring kan også påvirkes gjennom verbal overtalelse (sosial overtalelse) fra andre. Det kan være lærere, foreldre, venner

eller andre rundt eleven. Man kan påvirkes i både positiv og negativ retning. Positiv overtalelse («Dette klarer du») kan øke forventninger om mestring, mens negative forventninger («Dette er ikke noe du vil få til») kan redusere dem (Bandura, 1997, s. 101; Manger et al. 2009, s. 262-263). Den siste kilden er fysiologiske reaksjoner, som er personens kroppslige reaksjoner, som kan påvirke hvordan en oppgave utføres på. Har man et moderat fysiologisk aktiveringsnivå, for eksempel «sommerfugler i magen», vil dette øke oppmerksomheten og hjelpe på utførelsen. Et for høyt nivå derimot går utover måten man utfører en oppgave på (Bandura, 1997, s.106; Manger et al., 2009, s. 264-265). Den siste kilden til forventning ligger i større grad på eleven selv og hvilken følelsesmessig tilstand man er i (Manger et al., 2009, s.264-265). Her er et trygt og positivt miljø av betydning for å kunne slappe av og trives, og dermed kunne yte sitt beste. Denne fjerde kilden til forventning knyttes derfor i større grad til det psykososiale miljøet, og hvordan et trygt og godt læringsmiljø påvirker læring (Manger et al., 2009, s.264-265, 273-274).

Lærerens forventninger til elevene

Poliner og Benson (2017) beskriver flere områder som må tas hensyn til hos en elev, om man skal tilrettelegge for en god skolehverdag og læring. At lærere har positiv forventninger til elevene, mener Poliner og Benson kan være med å forme hvilken oppfattelse elevene har av seg selv. Hvilken identitet og opplevelse elevene skaper av seg selv på skolen gjennom andres forventninger og tro på dem, vil videre kunne påvirke hvilke forventninger de har til seg selv (Poliner & Benson, 2017 s.10). Poliner og Benson (2017, s.11) understreker hvordan høye forventninger øker motivasjon og læring, gjennom å gi gradvis mestring mot noe som blir betydningsfullt. Motsatt vil lave og urealistiske forventninger redusere motivasjon og læring.

I ny overordnet del av læreplanverket som trer i kraft i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 17) er det også fremhevet hvordan høye forventninger påvirker læring, og understreker at det er viktig at de er realistiske:

Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring.

(Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 17)

Grønlie (2005) understreker betydningen av at ressurspersoner rundt hørselshemmede har kunnskap og innsikt om hørselshemmede og deres utgangspunkt. Hun skriver at døve «blir møtt på hørendes premisser og med lave forventninger heller enn på døves premisser og med normale forventninger» (Grønlie, 2005, s. 64). Dersom lærere tar utgangspunkt i andre forutsetninger, enn hva hørselshemmede har, vil det oppstå forventninger som ikke er realistiske. Dersom lærer ikke tar utgangspunkt i hvilke premisser den hørselshemmede eleven skal møtes med, kan man lett møte eleven på hørendes premisser med lave forventninger, slik Grønlie (2005, s. 64) bemerker. Å bli møtt med lave forventninger blir av Good og Brophy (2008, s.12, 54-69) knyttet opp til en annen utfordring i skolesammenheng. Good og Brophy (2008, s.55) beskriver en situasjon hvor lærers lave forventninger til elevene utløser en dobbel trussel for disse elevene ved at elevene risikerer negative konsekvenser og dermed også risiko for at undervisningen blir dårligere (Manger & Wormnes, 2015, s.168). Lærere som ikke ser potensialet hos enkelte elever eller en type grupper elever, har større sjanser for å legge mindre inn i undervisningen. Læreren gjør seg opp en mening om at enkelte elever/elevgrupper er svake, og samtidig mangler disse lærerne veldig ofte metoder for å jobbe med disse elevene (Manger & Wormnes, 2015, s.168; Good & Brophy, 2008, s. 55-57, 61). Læreren gir svaret til elevene i stedet for å veilede frem til riktig svar, de gir lettere oppgaver da deres forventninger og ofte tidligere erfaringer tilsier at elevene ikke mestrer mer utfordrende oppgave, og lærerne har lettere for at feil som blir gjort blir godtatt. Motsatt ser man at elever som har høye forventninger til seg må gjøre oppgaver om igjen dersom det er feil, for så å lære av feilene (Good & Brophy, 2008, s. 63-64).

Skal man lære, er opplevelsen av mestring en av forutsetningene (Manger, 2012, s. 6 Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 19). Har man ikke mestringsopplevelser, risikerer man at elevene har mindre motivasjon og tro på seg selv og sine muligheter for å lykkes (Bråten, 2002a s,165; Poliner & Benson, 2017, s.11). Dette kan redusere elevenes muligheter for læring. Derfor bør opplæringens utfordringer samsvare med den kompetansen eleven har. Opplever elevene utfordringene for store eller for små, påvirkes muligheten for læring (Schunk, 1986, s.323-324; Collins, 1985, s.34, Bandura, 1997, s.215-216). Det vil da bety at elevenes egen vurdering av sine muligheter til å mestre utfordringer teller mest (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.19). Det kan derfor være vanskelig å utelukkende benytte prøver og tester for å vurdere mestring (Bandura, 1997, s. 215-216; Manger, 2012, s.7; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.19). Bandura (1997, s.

215-216) beskriver hvordan studiene til Schunk (1986, s.323-324) og Collins (1985, s.34) bekrefter hvordan høy mestringsforventning påvirker skoleresultater sterkere enn evnetester alene. Hvordan elevene presterer faglig kan altså ses i sammenheng med deres egne forventninger om mestring. Elever som har høye forventninger om mestring presterer gjennomgående bedre, enn elever som har lave forventninger om mestring (Bandura, 1997, s. 214-216; Danielsen, 2017, s. 76; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.19).

I skolesammenheng er det vist til at det er ikke bare elevenes evner og sosiale bakgrunn som påvirker læringsutbytte (Manger, 2012, s.7-8; Scarr, 1981). Personer med lav mestringsforventning vil fortære redusere innsatsen eller gi opp, mens personer med høye mestringsforventninger vil vise større engasjement og utholdenhet (Bandura, 1997, s.214-215). Vi ser derfor at mestringsforventninger er av stor betydning for atferd, tankemønster og motivasjonen til en person. Og som vi så av både Schunk (1986), Collins (1985), Bandura (1997) og Good og Brophy (2008) så har skoleforskning tilsvarende vist at en lærers forventninger om mestring til elevene påvirker undervisningen og elevenes læring (Federici, 2010).

Forskning om læreres forventninger til elevene har vist at det er vanskelig å skjule hvilke oppfatninger og forventninger vi har ovenfor andre mennesker (Manger & Wormnes, 2015, s. 171). Ansiktsuttrykk, stemme, kroppsspråk og blikkontakt avslører oss for omgivelsene våre. Hvilke forventninger vi har til andre, påvirkes av tidligere erfaringer, nye kunnskaper og sosiale normer, knyttet til autentiske mestringsopplevelser. Når vi, gjennom for eksempel kroppsspråk og stemmebruk, avslører hvilke forventninger vi har til andre, er det store muligheter for at disse forventningene påvirker deres atferd (verbal overtalelse, gjennom non-verbal kommunikasjon) (Good & Brophy, 2008, s. 12, 49-50, 55; Manger & Wormnes, 2015, s.171). Elevene vurderer også egen kompetanse og muligheter for mestring ved å observere andres handlinger og resultater (vikarierende erfaringer) (Bandura, 1997, s.86-87; Manger et al., 2009, s. 260). Skal lærere kunne fremme elevenes mestringsforventning, må det pedagogiske læringsmiljøet tilrettelegges i samsvar med elevenes egne forventninger til egen mestring og læring. Lærere må derfor bli bedre kjent med elevenes tanker rundt egne mestringsforventninger (Overland, 2015; Manger, 2012, s.8).

Samdal, Wold, Harris og Torsheim (2017) forklarer at det er samspillet mellom en person og miljøet som avgjør om en oppgave eller utfordring resulterer i mestring, og at det er vesentlig at vi forstår dette samspillet for at personen skal kunne nå sine mål, men også med tanke på hvilke muligheter man har innenfor egne omgivelser og rammevilkår. Slike muligheter til utvikling ser man dessverre at mange elever med lærevansker eller utviklingshemninger ikke opplever, da de i dag møtes av for lave forventninger til læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.10). Viktigheten av å oppleve mestring og ha forventninger om mestring kan ses opp imot at vi ofte knytter mye av egen verdi som menneske opp til det vi presterer (Vifladt & Hopen, 2004, s. 65).

2.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Fra utdanningsdirektoratet sin side, er det fokusert på hvordan faglig læring henger sammen med sosial læring, og at dialog er sentral for sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s.10). I St.meld. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.74) blir det lagt vekt på at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap hvor medelever blir ressurser i læringsarbeidet. Fokuset på dialog og betydningen av den sosiale samhandlingen, passer godt inn med hvordan det i et sosiokulturelt læringssyn vektlegges dialog og samhandling (Vygotsky, 1978, s. 88-90; Manger et al., 2009, s.218). Det gjensidige samspillet mellom individet og de sosiale omgivelsene, er et fokus i både sosial-kognitiv teori og i et sosiokulturelt perspektiv (Bandura, 1997, s. 6-7; Vygotsky, 1978, s.84-91; Manger et al.,2009, s. 222). Når jeg velger å knytte det sosiale samspillet opp mot det sosiokulturelle perspektivet på læring, er det med begrunnelse av fokuset på dialogens betydning for at ny kunnskap etableres i fellesskapet (Vygotsky, 1978, s.89-90; Dewey, 1997, s. 50-51, 55). Vygotsky, som er en av de mest innflytelsesrike teoretikerne innen sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2001b, s.10; Manger et al., 2009, s.233), var spesielt opptatt av hva lærere, elever og medelever gjorde sammen for å fremme læring (Manger et al., 2009, s.297). Det blir i denne oppgaven spennende å se hvordan et slikt fokus på læring fungerer i praksis for hørselshemmede tegnspråkbrukere i hørende skoler.

Innen det sosiokulturelle perspektivet på læring, mener man at læringen skjer i et sosialt samspill, hvor sosiale og kulturelle forhold påvirker læringen (Vygotsky, 1978, s.89-90; Manger et al., 2009, s. 218). Vygotsky fremhever at språk og sosial samhandling er helt

sentral for menneskets læring. I sosiokulturelt perspektiv er det et grunnleggende syn på læring at man lærer sammen med andre, slik at vi videre kan lære på egenhånd (Vygotsky, 1978, s.89; Dysthe, 2001b, s.12). Deretter deltar vi i læringsfellesskapet igjen, nå med ny kunnskap etablert etter en individuell prosess (Manger et al., 2009, s.219). Det viktigste medierende læringsverktøyet i et sosiokulturelt perspektiv, og selve bindeleddet mellom de sosiale læringsaktivitetene og den individuelle læringsprosessen, er språk og kommunikasjon (Dysthe, 2001b, s.12). Vi lærer gjennom å lytte, lese, skrive og snakke.

I en læringsform hvor elevene skal lære sammen i et fellesskap, krever det at læreren bidrar til organiseringen av læringsaktivitetene, både selve gjennomføringen, evalueringen og å se når elevene trenger å arbeide selvstendig. Læreren skal støtte og hjelpe til underveis (Manger et al., 2009, s. 219). For lærere med hørselshemmede elever, blir det viktig å legge til rette for at også disse elevene får ta del i dialogen og det sosiale fellesskapet hvor relasjoner og kunnskap etableres. Klarer man å gi hørselshemmede elever undervisning på samme grunnlag som til hørende, basert på dialog og samhandling, når begrepsforståelsen og kommunikasjonsformen bygger på ulike grunnlag? Hva med når dialogen mellom medelevene muligens ikke kan skje like spontant, ved for eksempel bruk av tolk? Tolken må velge ut hva som tolkes når flere uttrykker seg samtidig og man har alltid en forsinkelse av budskapet på grunn av oversettelsesprosessen (Malmquist & Mosand, 1996, s.29; Nesse et al., 2006, s.118).

Grønlie (2005) beskriver utfordringen for hørselshemmede elever som er integrert, på en måte som jeg tenker gir et innblikk i hvilke utfordringer vi står ovenfor når vi skal gi integrerte hørselshemmede elever læring gjennom dialog. Grønlie (2005, s.70) skriver at det er ikke tilstrekkelig å være tilstede med andre rundt seg, om man ikke kan etablere relasjoner og få venner. Tilsvarende er det ikke tilstrekkelig å være tilstede i klasserommet med medelevene, uten å være tilstede i dialogen, hvor tanker, ideer, reaksjoner og refleksjoner deles. Videre påpeker Grønlie (2005, s.70) at voksenpersoner ikke kan strukturere det ustrukturerte som det frie, gjensidige og spontane samspillet mellom barn er. Med en slik bevissthet, kan det derfor være utfordrende å la hørselshemmede elever få ta del i den naturlige spontane dialogen som skjer mellom mennesker, og som vi får så mye informasjon fra (Grønlie, 2005, s.71). Når det sosiokulturelle perspektivet fokuserer på deltakelse og samspill, hvor språk og kommunikasjon blir viktige faktorer, handler det om at læring ikke er noe som kun skjer

isolert i hvert enkelt individ, men at læringen har i stor grad med hele omgivelsene å gjøre. Hvis tilfellet for hørselshemmede elever integrert i hørende skole er slik som Grønlie's beskrivelse over viser (Grønlie, 2005, s.70), kan det bli vanskelig for hørselshemmede elever å få ta del i den læringen som skjer gjennom deltakelse og kommunikasjon, dersom de kun er tilstede som tilskuere.

Grønlie (2005, s.155) forklarer at man ved et hørselstap blir hemmet for full deltakelse i klassens kommunikative rom. Det vil videre bety at den språklige utforskningen og begrepsutviklingen rammes. Har man ikke tilgang til begreper, vil også utviklingen generelt bli hemmet. Grønlie sier at man «trenger begreper for å begripe og samtaler for å forstå» (Grønlie, 2005, s.155). Kristoffersen og Simonsen (2016) påpeker at man ved å etablere relasjoner og et medlemskap gjør det mulig for elever å lære fra deres hørende og hørselshemmede medelever. I et slikt læringsfellesskap blir det delt felles regler, verdier, informasjon og opplevelser. Betydningen av å delta i et slikt fellesskap kan vi også knytte opp til hvordan sosiokulturelt perspektiv ser på kunnskap som «situert», som betyr at kunnskapen vi etablerer blir påvirket av våre sosiale, historiske og kulturelle kontekster (Lave & Wenger, 1991, s.95; Manger et al., 2009, s. 221; Dysthe, 2001c, s. 42). Et sosiokulturelt perspektiv vil derfor ha hovedfokus på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001c, s. 42). Vi bruker språket både for å forstå og tenke for oss selv, og å uttrykke det vi forstår til andre, en prosess der vi går fra ytre dialoger (med for eksempel lærere og medelever) til en indre dialog, der kunnskap delt fra andre blir internalisert hos eleven selv (Dysthe, 2001c, s.49). «Ved å formulere sin forståelse, uansett hvor foreløpig den er, kommer eleven et skritt videre. Den enkelte elevens forståelse ville være fattigere og mer ufullstendig ved å arbeide alene med det samme stoffet» (Dysthe, 2001a, s.342). Man er avhengig av å få ta del i dialogen med andre for å kunne få nye erfaringer, som endrer erfaringsgrunnlaget vårt, og på denne måten hele tiden gir oss mulighet til å reorganisere erfaringene våre (Dewey, 1997, s. 50-51, 55; Vaage, 2001, s.129).

3.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over og en begrunnelse for de valgene og metoden som er benyttet i oppgaven. Jeg vil kort presentere metoden, hvordan datainnsamlingen er gjennomført og analysert og hvilke etiske hensyn jeg har vurdert.

3.1 Kvalitativ forskning som metode

Målet med oppgaven min har vært å få et innblikk og en forståelse av hva som kan bidra til at hørselshemmede elever i hørende skoler opplever mestring og inkludering. Det vil da være nødvendig med en forskningsmetode som lar meg få tilgang til hørselshemmedes opplevelser av sin skolehverdag. Jeg fant det derfor nyttig å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoder som blant annet intervju og observasjon kan brukes når det er ønske om et fokus på hvilke meninger, holdninger og fortolkninger deltakerne har (Hatch, 2002, s.91). Kvalitativt forskningsintervju er en metode som kan gi en unik mulighet til å ta del i deltakernes livsverden og dermed også mulighet til å kunne forstå verden slik deltakeren forstår den (Silverman, 2006 s.109-110; Kvale & Brinkmann, 2009 s. 12, 21, Postholm, 2005, s. 22). Muligheten til innblikk og kunne forstå deltakerens livsverden samsvarer med grunntanken i konstruktivistisk forskning, hvor forskningen ønsker subjektive innslag (Postholm, 2005, s.23). Problemstillingen setter søkelys på hørselshemmedes elever og deres *opplevelser* av mestring og inkludering i hørende skole. En kvalitativ forskningsmetode vil derfor være mest hensiktsmessig å benytte, da intervju med hørselshemmede elever kan gi meg nettopp denne unike mulighet til å ta del i deres livsverden (Silverman, 2006, s.109-110, Hatch, 2002, s. 91).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Ulike former for intervju har ulike formål. Et forskningsintervju har som formål å produsere kunnskap gjennom å forstå verden sett fra deltakerens side. Intervjuet ligner en vanlig samtale, men er en profesjonell samtale som følger struktur og spørreteknikk som forskeren kontrollerer. I en slik samtale vil det konstrueres kunnskap i samspill mellom forskeren og deltakeren, hvor målet er å kunne fortolke betydningen av beskrivelsene fra deltakerens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20-22). Det er gjennom samtale vi lærer folk å kjenne, fordi det er gjennom samtale at vi får vite noe om deres opplevelser, følelser og holdninger. Det er slike samtaler man ønsker å oppnå gjennom et kvalitativt forskningsintervju, hvor forskeren søker å forstå verden sett fra deltakernes side (Kvale & Brinkmann, 2009. s-19,21). Jeg vil gjennom et kvalitativt forskningsintervju, ha mulighet til å sette meg inn i og forstå deltakernes beskrivelser fra deres skolehverdag, og sette dem i en teoretisk sammenheng.

3.2 Konstruktivistisk forskning og meningsfortolkende tilnærming

Gilje og Grimen (1993, s.144) skriver at samfunnsvitenskapene har fortolkning og forståelse av mening i bunn, da mye av fagenes datamateriale består av handlinger, ytringer og tekster som meningsfulle fenomener. Vi vil alle fortolke egne handlinger og samfunnet vi lever i, og en tillagt mening av et fenomen vil derfor være ulik fra person til person. Det blir derfor viktig for en samfunnsforsker å kunne fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger (Gilje & Grimen, 1993, s.145). Man må kunne forholde seg til deltakernes beskrivelser som allerede er en fortolkning på den ene siden, og på den andre siden skal forskeren kunne rekonstruere beskrivelsene innenfor et samfunnsvitenskapelig språk gjennom bruk av teoretiske begrep. Geertz (2000, s.57) forklarer forskjellen mellom deltakernes fortolkninger og beskrivelser og forskerens bruk av teoretiske begreper som erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper (Kohut & Ornstein, 2011, s.39-41). Eksempelvis vil deltakernes beskrivelser om forventninger i denne oppgaven knyttes sammen med sosial-kognitiv teori, hvor Banduras begreper på kilder til mestringsforventning (Bandura, 1997, s.36-37, 80-113) forklarer deltakernes beskrivelser gjennom erfaringsfjerne begreper. Behovet for å se begge disse tradisjonene blir av Giddens (1993, s.86, 170) forklart som dobbel hermeneutikk.

Som forsker blir det viktig å sette seg inn i eget ståsted, for å vite hvor man selv plasserer seg og sin forståelse. Hatch (2002, s.13) har laget en oversikt over ulike forskningsparadigmer for å gi et utgangspunkt til å skille paradigmene fra hverandre, og dermed få en bevissthet om hvor egen forståelse er plassert. Jeg oppfatter det slik at en meningsfortolkende tilnærming til vitenskapen vil falle inn under et konstruktivistisk forskningsparadigme. Konstruktivisme søker ikke nødvendigvis hvordan verden virkelig er, men har et større fokus på hvordan vi oppfatter den (Hatch, 2002, s. 13). En meningsfortolkende tilnærming til vitenskap dreier seg om en hermeneutisk metode, hvor forsker søker etter indre meninger og helhetlige forståelser (Befring, 2010, s.181; Postholm, 2005, s.178). Jeg opplever det derfor som om min forståelse plasserer meg i en meningsfortolkende tilnærming, hvor jeg har hentet inspirasjon fra et konstruktivistisk paradigme (Hatch, 2002, s. 13).

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Deltakerne

Før jeg startet rekruttering av deltakere, har Norsk senter for forskningsdata (NSD) godkjent søknaden min om å gjennomføre intervju og behandling av personopplysninger (se vedlegg). Alle spurte er 16 år eller eldre, og kan derfor selv samtykke til å delta. Der deltakere på intervjuets tidspunkt fremdeles studerer, er også øverste leder ved skolene kontaktet for å få godkjenning til å intervju aktuelle elever, og få tilgang til skolens områder for å gjennomføre intervjuet. Deltakerne i mitt forskningsprosjekt består av seks elever som har rettigheter tilknyttet Opplæringsloven § 3-9 (Opplæringslova, 1998), bruker tegnspråktolk i undervisningen og som på nåværende tidspunkt, eller tidligere, har gått integrert i hørende skole. Jeg valgte å begrense fokuset mitt til tolkebrukere, da det betyr at de kan beskrive hvordan inkludering og faglig utbytte gjennom tolk oppleves. Dette er i tråd med et av målene med oppgaven, om å gi ny kunnskap til ansatte ved knutepunktskoler og andre skoler, der også tolker er en del av skolehverdagen.

Det er svært ulike aspekter man kan ta hensyn til innenfor hørselshemmede tegnspråkbrukere. Noen bruker skrivetolk i stedet for tegntolk, noen baserer seg mer på tekniske hjelpemidler for lyd, andre baserer informasjonen fullt og helt gjennom tolken. Noen tegnspråkbrukere starter å bruke tolk for første gang på videregående skole, andre har lang erfaring som tolkebruker. Disse ulike aspektene og de ulike identitetene er viktig å ha en forståelse for, når man skal forstå beskrivelsen deltakerne kommer med. Opplevelsen av å være inkludert vil kunne variere ut fra slike faktorer (Haualand, 2006, s.18; Grønlie, 2005, s.23; Ohna, 2001, s. 61-62). De ulike rammene rundt ulike skoler og ulike studieretninger, i form av klassestørrelse og undervisningsform, vil også kunne påvirke hvilket ståsted deltakeren har for sine beskrivelser.

Ettersom jeg selv er knyttet til fagfeltet gjennom mitt arbeid, benyttet jeg i første omgang egne ressurser for å få navn til mulige deltakere. Både ansatte ved knutepunktskoler og ulike bedrifter der hørselshemmede er tilknyttet, ble kontaktet da jeg skulle rekruttere deltakere. Basert på informasjon jeg fikk, sendte jeg ut en generell informasjon om studien og forespørsel om interesse til å delta, til ti deltakere i første omgang gjennom privat melding til hver enkelt på Facebook. Informasjonen ble sendt

skriftlig, i tillegg til en video på tegnspråk, hvor de som ønsket kunne ta kontakt med meg. Den tegnspråklige versjonen ble gjennomgått og kvalitetssikret av en erfaren tolk, som stilte opp som tegnspråkkonsulent. Språkkonsulenten fikk ikke tilgang til sensitiv informasjon eller navn, kun beskrivelse og formål med studien.

Jeg fikk positive svar fra seks personer samme dag som informasjonen ble sendt, og jeg gikk derfor ikke videre med planen om å få hjelp fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste til å kontakte mulige deltakere. Jeg tok en avgjørelse om at seks deltakere var tilstrekkelig i min undersøkelse, da tid og ressurser setter en begrensning for hvor mange jeg hadde mulighet til å intervju og analysere i etterkant (Thagaard, 2013, s.65; Kvale & Brinkmann, 2015, s.147). De seks deltakerne er jevnt fordelt i både kjønn og studielinjer, og har ulik bakgrunn i bosted, skole, erfaring med tegnspråk og tolk. Alt i alt er dette seks helt selvstendige intervjuer fra seks veldig ulike personer som belyser problemstillingen ved å dele sine tanker og opplevelser av å være hørselshemmet i hørende skole (Repstad, 2007, s.81).

3.3.2 Intervjuguide

Jeg lagde en intervjuguide for å i første omgang ha en sjekklister ovenfor meg selv, og ha mulighet til å jobbe systematisk gjennom spørsmålene hvis jeg ikke fikk deltakeren i en god flyt om temaene (Repstad, 2007, s.78; Postholm, 2005, s.165). Da det er første gang jeg gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju, opplevdes det riktig og trygt å ha denne «sjekklister» som utgangspunkt. Intervjuguiden ble laget ut fra hvilke spørsmål jeg tenkte kunne belyse formålet med oppgaven. Intervjuguiden min ligger kanskje nærmest det Rubin og Rubin (2005, s.145) beskriver som «the tree-and-branch model». Treets stamme representerer hovedtemaet, mens grenene viser til de enkelte temaene, og hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013, s.102-103). Stammen kan i mitt tilfelle ses på som temaet «en god skolehverdag», mens grenene tok mer for seg spørsmål om mestring, faglig inkludering og sosial inkludering. Grenene og stammen går likevel litt inn i hverandre i mitt tilfelle, da spørsmålene ble formulert slik at disse temaene ble likestilte. Mestring og inkludering blir kanskje like mye en del av stammen sammen med en god skolehverdag, tilsvarende som en god skolehverdag også blir en gren i mitt tilfelle. Jeg synes likevel Rubin og Rubins modell om tre og grenene, beskriver hvordan hensikten med spørsmålene i intervjuguiden var ment som. I tillegg til spørsmål knyttet til temaet, formulerte jeg også oppvarmingsspørsmål, spørsmål om bakgrunn som kan påvirke faglige- og sosiale ferdigheter og til slutt

spørsmål relatert til problemstillingen og undersøkelsens relevans. På denne måten forsøkte jeg å ta hensyn til det emosjonelle nivået gjennom intervjuet, ved å velge en rekkefølge på spørsmålene som tar utgangspunkt i nøytrale emner i starten, deretter gradvis komme inn på hovedtema om mestring og inkludering, og avslutte med nøytrale og avrundende spørsmål, tilsvarende det Thagaard (2013, s.110-111) beskriver som intervjuguidens dramaturgi.

Mens jeg jobbet med intervjuguiden, ble de ulike spørsmålene fargekodet ut fra hvilke områder de skulle belyse, for å skaffe en oversikt til meg selv. Ved å kategorisere de ulike spørsmålene ut fra hvilke deler av problemstillingen som ble belyst, ble det naturlig å videreføre disse kategoriene når analyseringen skulle gjøres (Kvale & Brinkmann, 2015, s.216). Intervjuguiden ble jobbet mye og grundig med, i både innhold og ordlyd. Den var dermed godt innarbeidet da intervjuene ble gjennomført. Det første intervjuet forholdt jeg meg litt mye til intervjuguiden, mest sannsynlig på grunn av usikkerhet og nervøsitet. Men de andre intervjuene bar preg av å være et semistrukturert forskningsintervju hvor tema var satt, men vi hadde fokus på deltakerne selv tok opp innenfor temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg merket meg etter første og andre intervju, at vi kom innom de ulike punktene, uten at jeg måtte styre det. Jeg måtte bare for min egen del godta at det muligens kom i ulike rekkefølger og at intervjuguiden ikke kunne følges slavisk (Repstad, 2007, s.78-79). Det siste intervjuet opplevde jeg som det beste. Det er fordi jeg i dette intervjuet kom med mange flere oppfølgingsspørsmål som førte samtalen videre på aktuelle punkter fra intervjuguiden, i tillegg til at jeg fikk mange flere eksempler og situasjonsbeskrivelser. Disse opplevelsene er noe loggene jeg skrev for meg selv etter hvert intervju også bekrefter.

Deltakerne uttrykte selv at de var engasjert i studiens tema. Jeg tenker nå i ettertid at det sannsynligvis er årsaken til at jeg ikke kom i en situasjon hvor jeg måtte hente samtalen inn på temaet igjen. Ved å ha et tydelig fokus på hvilke spørsmål som ønskes svar på og hvorfor, og grundig forberedelse av intervjuguide, opplevde jeg som intervjuer å være nokså avslappet og klar over hvilke spørsmål som ønskes belyst. Dette er noe Kvale og Brinkmann (2009, s.141) fremhever som viktig når man gjennomfører intervju.

3.3.3 Intervjusituasjon

Alle deltakerne fikk muligheten til å selv velge møtested og tid. Jeg tok på meg ansvar for å ordne rom på skolene om det var ønskelig, og var tilgjengelig både på dagtid og

kveldstid. Samtlige deltakere valgte å møtes på skolen de gikk på. Repstad (2007) beskriver at man ofte har en fordel ved å intervju på deltakernes hjemmebane, da det føles tryggere, samtidig som bøker, gjenstander og bilder kan føre samtalen på gli (Repstad, 2007, s. 87). I mitt tilfelle tenker jeg at deres egen skole kunne føles som hjemmebane, hvor tilstedeværelsen kunne hjelpe på hukommelsen og få samtalen på gli da temaet for intervjuet handlet om skolen. Hvert intervju ble gjennomført på et lukket rom, hvor skilt på døren formidlet at det var opptatt. Der det var innsyn ble det dekket til for å hindre at andre kunne gå fordi og avlese tegnene til deltaker. Det er ikke sikkert dette var nødvendig, men et tiltak jeg bestemte jeg ville gjøre for å unngå mulige forstyrrelser eller hinder for å snakke fritt. Når man bruker et visuelt språk, blir dette tilsvarende som om vi passer på at ikke andre kan høre hva vi snakker om på talespråk.

Deltaker satt ytterst ved bordet med kontroll over rommet og fri tilgang til dør. Jeg satt med stol skrått vendt bort fra bruker, men med overkroppen vendt mot bruker, slik at jeg kunne vise interesse og tilstedeværelse uten å ha en plassering som virker påtrengende. De ulike tiltakene ble gjort etter å ha reflektert over hvor viktig element denne iscenesettelsen av et intervju er for å tilrettelegge for god kontakt mellom deltaker og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; s.141; Repstad, 2007, s. 86; Thagaard, 2013, s.113-114), Først når man har oppnådd god kontakt vil deltakeren formidle seg fritt og være ærlig i sine beskrivelser av opplevelser og følelser. Skal man oppnå slik god kontakt, vil aktiv lytting, forståelse og respekt for det deltakeren legger frem, være viktig (Kvale & Brinkmann, 2009, s.141). Ved å være støttende og vise oppmerksomhet, interesse og forståelse vil ofte samtalen gli av seg selv når den først er i gang (Repstad, 2007, s. 89). Når jeg transkriberte og så gjennom videoene fra intervjuene, ser jeg at ansiktet mitt speiler deltakerens beskrivelser. Håndbevegelser, smil, nikk og ansiktsuttrykk som speiler de følelsene som blir beskrevet, er viktig for å få deltakerne til å drøfte og fortelle naturlig og fritt (Repstad, 2007, s. 88).

Intervjuet startet ved at vi snakket litt om løst og fast, deretter en brifing av gjennomføringen av intervjuet, bruk av video, formålet med intervjuet og spørsmål om deltaker lurte på noe. Deretter ble det fokus på informert samtykke til deltakelse. Denne type småprat og å gjenta innhold og taushetsplikt i forkant av intervjuet bygger opp en positiv relasjon, ifølge Repstad (2007, s. 87). Jeg understrekte også at det var fullt lovlig å avbryte sin deltakelse, uten at dette vil få noen negative konsekvenser for dem (NESH, 2016a). Egen taushetsplikt ble informert om, og et ønske om at deltakeren ikke måtte

føle ubehag av å formidle seg helt fritt - uavhengig av om det var negativt eller positivt om mitt yrke, min type arbeidsplass eller om folk jeg muligens kan kjenne, da alt blir anonymisert og ikke delt videre. Jeg påpekte at jeg var interessert i å lære, og at det var deres opplevelser som kan gi meg forståelse og innsikt. De gangene det var tolk med på intervjuet, fikk også tolken en taushetsplikt som måtte signeres mens deltaker så på. Det ble også presisert ovenfor tolken at man selvsagt skal anonymisere og holde taushetsplikt, men at man i denne situasjonen også ville påpeke at det lett er gjenkjennelig på små detaljer som i utgangspunktet ikke er taushetsbelagt da tegnspråkmiljøet er lite. Tolken ble derfor bedt om å ikke på noen måte gjengi noe man får kjennskap til under intervjuet. En slik gjennomgang av både undersøkelsens innhold, prosedyrene rundt og om taushetsplikt, blir nevnt som et viktig punkt ved intervjuet av Kvale og Brinkmann (2015, s. 104).

Bestilling av tolk ble avtalt med deltaker i forkant av intervjuet, slik avtalen med NSD var (se vedlegg). Deltakeren kunne få bestille den tolken som hun/han selv ønsket i situasjonen. Ingen av deltakerne ytret ønske om tolk, da de visste at jeg selv kunne tegnspråk. Jeg på min side ville gjerne ha en tolk tilstede i tilfelle jeg skulle ha problemer med å koble på språkkoden til deltakerne, da jeg ikke kjenner alle deltakernes tegnspråk fra før. Tre av deltakerne ba om å slippe tolk, og det ble tatt hensyn til. De tre andre deltakerne ble bestilt tolk til, men det var kun ledig tolk til to av disse tre intervju. Årsaken til at jeg ikke fikk tolk til alle intervjuene jeg bestilte til, er at tolketjenesten ved NAV ikke har nok ressurser til å dekke alle oppdrag, og disse oppdragene var nedprioritert da alle parter i situasjonen kunne tegnspråk. Som en sikkerhet, sendte jeg en kort oppsummering av hva vi hadde snakket om, til deltakerne i intervjuene der det ble benyttet tegnspråk. Deltakernes bekreftelse på innholdet, samt mulighet for meg som forsker å avlese samtalen i etterkant på video, oppleves som en trygghet i at det ikke skjedde språklige misforståelser som var meningsbærende.

Tolkene som var tilstede som sikkerhetsnett, ble ikke brukt, da kommunikasjonen i samtlige intervju opplevdes å fungere bra uten bruk av tolk. Jeg tenker det likevel var en nødvendighet å bestille tolk, da jeg i en ny situasjon som intervjuer kunne ha blitt utfordret av å avlese en ny persons tegnspråk samtidig som jeg prøver å mestre intervju som metode. Hovedfokuset var ikke at jeg skulle benytte mine ferdigheter innen tegnspråk, men at situasjonen var mest mulig tilrettelagt for en god samtale uten hinder av ulike slag.

Å gjennomføre intervju opplever jeg som en egen ferdighet som må øves inn. Uansett hvor mye jeg tenkte gjennom spørsmål og spørreteknikker, så ble det overveldende da vi var i selve situasjonen. Jeg opplevde likevel at intervjuene var preget av å være en avslappet samtale som forholdt seg til et tema. Deltakerne både spøkte, lo, fortalte om ønsker, savn, frustrasjon og sinne. Tilbakemeldingene fra deltakerne var at de opplevde temaet som viktig for dem. Jeg opplevde alle deltakerne som engasjerte i å dele hva de selv opplevde som gode og dårlige opplevelser i sin skolehverdag, noe som ga meg mye datamateriale å gjennomgå i etterkant. Deltakerne var aktive, og det skjedde svært ofte at deltakerne avbrøt spørsmålene før jeg var ferdig å stille dem, i sin iver på å fortelle. Jeg tenker dette viser at deltakerne ikke følte seg underordnet i situasjonen, eller prøvde å svare hva de tenker forskeren vil ha som svar (Thagaard, 2013, s.116). Et tydelig eksempel på det, er at funnene viser flere negative beskrivelser, enn de positive som ble etterspurt.

Intervjuguiden ble brukt som en sjekk på at vi har snakket om de ulike punktene jeg ville spørre om, men deltakerne kom naturlig inn på de fleste punktene på eget initiativ. Deltakerne hadde ulikt fokus på hva som var viktigst for dem, og dermed også hva som ble brukt mest tid på. De var likevel innom stort sett alle punktene på intervjuguiden. Da intervjuet var over, oppsummerte jeg lett hva vi hadde snakket om og hvordan jeg hadde forstått dem, og alle deltakerne ble spurt om de hadde noe mer de ville tilføye. Dette er i tråd med hva Repstad (2007, s.91-92) understreker som viktig for at deltakerne ikke skal ha en følelse av å brenne inne med noe. En oppsummering og en kort metasamtale ga meg i tillegg en mulighet for å få bekreftet, eventuelt rettet på, min oppfattelse av samtalen. Dette kan fungere som en kvalitetssikring på at deltakerne står inne for det som er delt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.222; Dalland, 2006, s.147). Spørsmål om hvordan det har vært å snakke om temaet, gjorde at jeg fikk rundet av på en fin måte, og et avsluttende spørsmål om jeg kunne ta kontakt om det var noe mer jeg lurte på. Dette ga meg mulighet til å kontakte deltakerne dersom jeg etter hvert i prosessen oppdaget viktige spørsmål å få med eller få avklart (Repstad, 2007, s. 92). Jeg benyttet meg av denne muligheten, da jeg ble oppmerksom på at jeg ikke hadde fått stilt særlig utfyllende spørsmål om hvilke språkkoder og bakgrunn lærerne til første deltaker hadde og litt mer om forventninger og mestring. Dette var tema som ble et tydelig mønster som gikk igjen. Jeg ville derfor gå tilbake til første deltaker, der jeg nok var litt mer låst til intervjuguiden og muligens av og til litt for opptatt med å tenke ut neste spørsmål, i

stedet for å lytte og stille relevante oppfølgingsspørsmål (Repstad, 2007, s.88). På denne måten fikk jeg stilt samme type oppfølgingsspørsmål også til denne deltakeren.

Umiddelbart etter hvert intervju, skrev jeg en logg for meg selv hvor jeg beskrev hvordan jeg hadde opplevd intervjuet som intervjuer, hvordan stemningen var, refleksjoner rundt samtalens innhold, om hvordan jeg opplevde deltaker, hvilke endringer som eventuelt ble gjort og hva som kunne påvirket situasjonen i enten negativ eller positiv retning (Postholm, 2005, s.166-167; Kruuse, 1999, s.241-249). En slik logg gjorde meg bevisst en del faktorer jeg ikke nødvendigvis ellers hadde tenkt like mye over. En del av analysearbeidet startet så smått allerede der og da, samt beskrivelsene var gode å ha i etterkant når jeg etter lengre tids pause tok opp igjen arbeidet. Jeg kunne, gjennom å lese loggen, huske tilbake til tanker og opplevelser slik de skjedde da, selv om jeg i etterkant hadde gjort meg nye erfaringer og lest teori som bidro til at mitt utgangspunkt ble endret etter hvert.

3.3.4 Bruk av videoopptak

Da deltakerne jeg ønsket å intervjuer bruker tegnspråk, som er et visuelt språk, ble det naturlig å benytte videoopptak. Deltakerne ble derfor opplyst om dette på forhånd, og videoopptakene er oppbevart på passord beskyttet data og på minnepinne i låst safe for å ivareta anonymisering av deltakerne. Videokameraet ble plassert slik at det hadde både intervjuer og deltaker i samme bilde. På denne måten kunne jeg ved transkribering i etterkant lettere avlese kommunikasjonen som skjedde både ved tegn, mimikk og kroppsspråk fra begge parter. Der det var deltakere som brukte stemme i tillegg, var lyden fra videokameraet tydelig. Tolken kom ikke med i bilde, men ble plassert nærmest videokameraet, da tolken var hovedsakelig bestilt for å stemmetolke, og det derfor var stemmen som skulle med på videoopptaket.

3.4 Transkripsjon

Når jeg etter datainnsamling skulle transkribere, forsøkte jeg å bevare mest mulig av det opprinnelige som skjedde i intervjuet. Det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige språket, og det kan derfor bli konflikter i skriveregler når jeg går fra en narrativ form, muntlig diskurs, til en annen narrativ form, skriftlig diskurs. Også kroppsspråk og stemmeleie er noe som tillegges betydning i intervjuet, men som kan være vanskelig å formidle skriftlig (Dalland, 2006, s.153; Kvale & Brinkmann, 2015,

s.204-205). I denne oppgaven er det ikke kun norsk talespråk som skal over til norsk skriftspråk. Da deltakerne er tegnspråklige, fikk de velge om de ville ha intervjuet på norsk tegnspråk, eller på norsk talespråk. Noen valgte tegnspråk, mens andre som var vant med å bruke stemme, ville bruke stemme. De som benytter tegnspråk, brukte jeg tegnspråk til. De som brukte stemme i tillegg, brukte jeg også tegn og stemme. Den sistnevnte kommunikasjonen blir et blandingspråk, da norsk tegnspråk og norsk talespråk ikke kan kombineres samtidig. Dette er fordi norsk tegnspråk har en annen syntaks og morfologi enn norsk talespråk (Malmquist & Mosand, 1996, s.31; Schröder, 2006, s.84 og 87).

Å transkribere norsk tegnspråk som jeg avleser, for så å oversette det mest mulig ordrett, var tidkrevende. Jeg brukte lang tid på å se om og om igjen hvilke tegn som ble brukt, for å kunne oversette mest mulig korrekt i ordvalg. Selv om denne prosessen var tidkrevende, ble det likevel nyttig, da jeg gjenopplevde intervjuene og fikk reflektert over innholdet mens jeg oversatte, slik Dalland (2006, s.153) skriver om det å transkribere. Jeg opplevde å bli engasjert, glad og trist på både samme måte som når jeg gjennomførte intervjuene, men også i sterkere grad. Det er mulig jeg i selve intervjuet har hatt et fokus på å forstå hva som ble sagt, da tegnspråk ikke er mitt førstespråk, samtidig som jeg ikke ville bli for emosjonelt engasjert i dette temaet som jeg står midt i på arbeidsplassen min (Repstad, 2007, s.52, 71). Da jeg alene kunne sitte å bare ta innover meg hva som ble beskrevet, slo det mye hardere inn hvordan det ville være å oppleve deltakernes opplevelser. Jeg ser på videoopptakene at jeg har forstått beskrivelsene i selve situasjonen, og at mimikk og svar viser omsorg og interesser for det som blir beskrevet av deltakerne. At jeg fikk sterkere reaksjoner på det som ble fortalt under transkriberingen, tenker jeg viser at jeg klarte å holde meg profesjonell i intervjuet, og mulig ga meg bedre tid til å reflektere over innholdet i etterkant. Jeg lærte også mye av egen intervjustil, slik som Kvale og Brinkmann (2015, s.207) tar opp i forbindelse med transkribering. Jeg opplevde at jeg ble tryggere og mer strukturert etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene.

Når jeg transkriberte hadde jeg to vindu oppe på dataskjermen. Et med videofilen og et med word dokument. På denne måten kunne jeg starte og pause opptaket, etter hvert som jeg oversatte det som ble sagt på tegnspråk over til norsk skriftspråk.

3.4.1 Oversettelse

Transkribering av norsk tegnspråk over til norsk skriftspråk kan ikke gjøres ord for ord. Selv om det finnes et skriftspråk for det visuelle språket tegnspråk er, kalt tegnskrift (Roald, 2006) så er det både tidkrevende og vanskelig å forstå. Et tegn består av så mange meningsbærende elementer. Både bevegelse av hender, plassering av hendene, blikk, mimikk og tempo er med å gi et tegn mening (Vonen, 2006, s.127; Malmquist & Mosand, 1996, s.30). Det ble derfor ekstra utfordrende å transkribere intervju på tegnspråk, over til norsk skriftspråk. Som nevnt har norsk tegnspråk og norsk skriftspråk ulik grammatikk som gjør at det blir problematisk å oversette direkte. Det er dessuten også en del begreper på tegnspråk hvor man ikke benytter norske ordbilder på munnen. En utfordring jeg da møtte, var om det skulle transkriberes direkte fra det visuelle tegnspråket til et skriftlig tegnspråk, eller om jeg skulle gjøre det om til norsk skriftspråk. Ved å skrive det på norsk har jeg ikke mulighet å skrive ordrett det som ble ytret. For eksempel en setning som på norsk tale er: «så da dro jeg til byen og vimsa rundt. Tiden fløy av gårde da jeg gikk der». På norsk skriftspråk blir det ganske ordrett fra originalen når man transkriberer. Eneste man mister ved denne setningen er eventuelle ansiktsuttrykk og stemmeleie som indikerer om det for eksempel var noe positivt eller negativt ved å ta den turen til byen. På norsk tegnspråk kan det i stedet bli: «PAFF BYEN pek JEG. Tegnuttrykket «Paff»; pekefinger over motsatt håndledd beveges i sirkel oppover i betydning: tiden flyr».

Selve uttrykket «tiden flyr» vil på tegnspråk utføres på et sekund ved hjelp av en bevegelse av pekefinger over håndleddet og en slags «Pff» lyd på munnen. Men da vi ikke har et effektivt tegnskrift å benytte, vil man måtte beskrive bevegelsene som ofte består av både bevegelser med fingre og armer, plasseringen av hendene har betydning, mimikk og tempoet. Dette er komplisert å skrive ned slik det blir lett forståelig og riktig. I tillegg er det enormt tidkrevende. Transkriberingen er derfor et resultat av min oversettelse av innholdet fra norsk tegnspråk til norsk skriftspråk. Min bakgrunn som tegnspråktolk gir meg et grunnlag til å gjennomføre denne oversettelsen. Men som tolk oversetter jeg innholdet, ikke ord for ord. Selv om det var dette jeg også gjorde her, brukte jeg ekstra energi og tid på å avlese tegn og ordbilder nøye, for å oversette med mest mulig korrekte ord som det deltakerne selv brukte.

Videre ble jeg bevisst hvor mye man visuelt uttrykker parallelt med selve tegnene. Det vil være litt som å snakke i munnen på hverandre, men det er ikke like avbrytende

visuelt som auditivt. For på tegnspråk kan man visuelt ta inn det den andre sier, samtidig som man avslutter sine tegn. På talespråk ville dette ikke gått, da det auditivt blir vanskelig å høre flere lyder/ord uttrykt samtidig. I tillegg bekrefter man på tegnspråk at man lytter ved å nikke, og speile ansiktsuttrykk til taleren. Denne nonverbale kommunikasjonen gjør vi også på norsk talespråk. Jeg opplevde det å transkribere «mmmmhmmmm, nikker» etter hver setning som etter hvert forstyrrende. Visuelt vil jeg bekrefte mer og oftere enn jeg gjør på talespråk. Mulig det skjer fordi lyden av «mmmhmmmm, ja» forstyrrer mer enn nikk og tegnet for «Ja» på tegnspråk forstyrrer. Jeg presenterte derfor i transkriberingen at dette skjedde gjennom hele samtalen. I stedet for å skrive det etter hver setning.

At språkene som ble benyttet er så ulike, resulterte i at jeg etter hvert skrev mest mulig ordrett av hvilke begrep og ord deltakerne brukte på norsk skriftspråk, og gjerne satte en parentes hvor jeg kort refererte til tegnuttrykk, der hvor norske ordbilder ikke er med. Transkriberingen ble derfor en overføring av innholdet, hvor grammatikk fra norsk skriftspråk og norsk tegnspråk ble vekslet på.

3.5 Gjennomføring av analyse

Jeg som forsker har i denne oppgaven produsert data gjennom å gjøre en fortolkning der jeg begrepsfester deltakernes beskrivelser til teori jeg opplever beskrivelsene hører hjemme i (Aase & Fossåskaret, 2007, s.36-37). Jeg har gjennom min forforståelse, kunnskap og innsikt i feltet, fortolket og skapt mening ved å bruke tilgjengelig teori sammen med deltakerens beskrivelser. På denne måten har jeg forsøkt å skape mening gjennom å koble deltakernes erfaringsnære begreper sammen med fagfeltets erfaringsfjerne begreper (Aase & Fossåskaret, 2007, s.37; Geertz, 2000, s.57; Kohut & Ornstein, 2011, s.39-41; Gilje & Grimen, 1993, s.146). Min faglige plattform preger hvilken forståelse jeg har av resultatene. Selv om min teoretiske forståelse er knyttet opp mot deltakernes forståelse og beskrivelse av sin situasjon, har jeg som forsker likevel fortolket deres fortolkning av situasjonen. Gjennom min faglige bakgrunn, ser jeg på deltakernes beskrivelser utenfra, noe som kan gi en annen forståelse enn det innenfra-perspektivet som deltakerne har (Thagaard, 2013, s.121). I løpet av intervjuet, ble forståelsen av situasjonen forhandlet om frem og tilbake mellom meg som intervjuer og deltakerne. Jeg fra min side som forsker prøvde å forsikre meg om at jeg forstod mest mulig korrekt hvilken opplevelse deltakerne ville beskrive for meg. Deltakerne

prøvde fra sin side å få meg til å få et innblikk fra deres perspektiv. Når jeg etter intervjuene gikk over til analysefasen, ble deltakernes muligheter for innflytelse redusert, og det ble i større grad jeg som forsker som alene skulle tolke de ulike beskrivelsene (Thagaard, 2013, s.121).

Når jeg analyserte datamaterialet jeg satt igjen med etter intervjuene var gjennomført, ville jeg se etter det spesielle som skilte seg ut, og etter sentrale fellestrekk (Postholm, 2005, s.88, 97-98). Jeg startet med hva Postholm (2005, s.88) beskriver som en åpen koding. Her ble materialet inndelt ved hjelp av kategorier og begreper som reflekterer den forståelsen jeg som forsker utvikler i forhold til datamaterialet. Analysen blir på denne måten knyttet sammen med min tolkning av datamaterialet. Andre forskere ville mulig ha inndelt datamaterialet på andre måter (Thagaard, 2013, s.160-161). Gjennom en aksial koding (Postholm, 2005, s. 89-90) reflekterte jeg over hvordan innholdet har sammenheng med de ulike kategoriene, og hvilke begreper som fremhever meningsinnholdet i dataen (Thagaard, 2013, s.159). Kategoriene bidro til at de store mengdene med datamateriale, lettere kunne gi en oversikt, i tillegg til lettere å identifisere sentrale fellestrekk og mønstre (Kvale & Brinkmann, 2015, s.227-228; Postholm, 2005, s.88; Thagaard, 2013, s.160).

De ulike beskrivelsene ble vurdert etter hva de presenterer i skolehverdagen, og jeg fikk på denne måten knyttet de ulike kategoriene opp mot hva som ble studiens kjernekategori og dermed hovedtemaet, «skolehverdagen», i en selektiv koding (Postholm, 2005, s.90). Som tidligere nevnt, ble intervjuguiden fargekodet ut fra hvilke områder av problemstillingen de ulike spørsmålene belyste. Dette var for å få en oversikt selv, men var også nyttig når analyseringen skulle gjennomføres. Ved å kategorisere de ulike spørsmålene ut fra hvilke deler av problemstillingen som ble belyst, ble det naturlig å videreføre disse kategoriene når analyseringen skulle gjøres (Kvale & Brinkmann, 2015, s.216).

Når intervjuene i ettertid ble transkribert, kom det tydelig frem at samtlige beskrivelser fra skolehverdagen kunne knyttes til de ulike fargekodene i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.216). Beskrivelsene, både positive og negative sider innenfor hvert punkt, ble derfor delt inn i hvilke kategorier de belyste, knyttet opp mot problemstillingen: 1) Når opplever man mestring? 2) Når opplever man seg inkludert, faglig og sosialt? 3) Hva er en god skolehverdag?

Det ble naturlig å videreføre disse tre kategoriene fra intervjuguiden, videre til analysen og derfra videre til funn-kapittelet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Selv om jeg tidlig identifiserte ulike kategorier, var jeg fleksibel og åpen for å justere disse, ved enten å fjerne noen eller legge til kategoriene som allerede var etablert (Thagaard, 2013, s.160; Postholm, 2005, s. 96).

Det viste seg at kategoriene ble stående, da de passet selv om noe av innholdet fikk en endring. Kategorien «Mestring» var i utgangspunktet tenkt å ta for seg i hvilke situasjoner elevene opplevde mestring og hvilke faktorer som bidro til denne mestringen. Tanken var at et positivt perspektiv på deltakernes mestringsopplevelser kunne være noe å lære av, for å skape tilsvarende gode mestringsopplevelser i fremtiden. Deltakerne kom raskt inn på beskrivelser som jeg kategoriserte innenfor «mestring». Men det var ikke positive opplevelser som ble beskrevet. Analysen viste et tydelig mønster på hvilke utfordringer deltakerne har møtt fra grunnskolen knyttet opp mot lave forventninger, og som de tar med seg og sammenligner med videregående skole. Da dette mønsteret ble et så tydelig fellestrekk fra samtlige deltakere, ble kategorien «Mestring» en kategori hvor lave forventninger og lav motivasjon ble det viktigste funnet. Selve navnet ble beholdt, da innholdet likevel logisk kan knyttes til samme kategori. Kategorien «Inkludering» ble også beholdt. Analysen bekreftet at det faglig og sosialt var mange tøffe utfordringer, positive opplevelser og tanker rundt det å være inkludert som hørselshemmet elev i hørende skole. Analysen viste at det var et viktig tema som engasjerte deltakerne. Hvilke opplevelser de har hatt, positive som negative, ble samlet i kategorien «Inkludering». Siste kategorien «Skolehverdagen» ble i og for seg ikke snakket så mye om direkte. Her er det generelt elevenes anbefalinger om hva som kan endres, ønsker og frustrasjon i deres skolehverdag som har fått plass. Det psykososiale miljøet er i stor grad knyttet til deltakernes beskrivelser av skolehverdagen sin. Gjennom analyse ved bruk av kategoriene som er beskrevet, tenker jeg analysen bærer preg av å være en deskriptiv analyse som ga meg mening av datamaterialet jeg satt med etter intervjuene (Postholm, 2005, 91, 105).

Utenom å knytte datamaterialet opp mot de tre nevnte kategoriene, ble også beskrivelsene satt inn i en datamatrix tilsvarende den som Repstad (2007, s.129-130) viser til som nyttig i analysearbeidet. Datamatriksen hjalp meg å lettere få en oversikt og kunne se mønster i datamaterialet jeg satt med.

3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Når man gjennomfører et forskningsarbeid, vil man at datainnsamling og prosessen rundt innsamling og analysing av data skal inngi troverdighet og tillit (Befring, 2010, s. 113). Først da vil oppgaven kunne benyttes til formålet om å gi ny kunnskap og eventuelt faglig grunnlag for endringer (Befring, 2010 s. 84). Begrepene reliabilitet og validitet er uttrykk for hvor god kvaliteten på et forskningsarbeid er, ved å uttrykke graden av tillit og troverdighet gjennom å referere til høy eller lav reliabilitet og validitet (Repstad, 2007, s.134, Befring, 2010 s.113).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan gjerne bli oversatt til pålitelighet og handler om vi har gjennomført analysen uten feil og mangler, og om hvor pålitelige resultatene er (Repstad, 2007, s.134; Postholm, 2005, s.169; Dalland, 2006, s.50; Kvale & Brinkmann, 2015, s.137,276; Thagaard, 2013, s.23,193). Ofte blir det ansett at reliabiliteten er høy dersom ulike observatører gjør de samme registreringene ved undersøkelser av samme fenomen (Repstad, 2007, s.135, Silverman, 2006, s.282). I kvalitativ forskning, blir likevel denne faktoren ikke like gyldig. Det er vanskelig for andre å gjøre nøyaktig samme funn som det jeg har i min undersøkelse, da en samtale er kontekstbundet og ikke kan gjentas helt likt (Repstad, 2007, s.135; Postholm, 2005, s.169). Fenomener kan endre seg over tid, og også etter kontekst. At en undersøkelse skal kunne gjentas av andre forskere, altså være repliserbar, kan bli vanskelig å opprettholde i kvalitativ forskning. Det blir derfor ikke holdbart i en undersøkelse der mennesker skal forholde seg til hverandre (Thagaard, 2013, s.202). Selv om det er vanskelig for andre å gjenta samme intervju og få samme funn som jeg har i min undersøkelse, tenker jeg likevel at andre forskere som har forsket på samme fenomen, hørselshemmede i hørende skole, og som viser til tilsvarende funn (Kermit, 2018), styrker reliabiliteten.

Som forsker i en kvalitativ studie med forskningsintervju, blir det viktig at jeg argumentere for reliabilitet ved å beskrive hvordan dataene er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s.202). Også relasjoner til deltakerne og hvilken betydning egen erfaring i felten har for funnene som legges frem, knyttes opp mot reliabilitet (Thagaard, 2013, s.194). Forskeren styrker reliabiliteten av undersøkelsen sin, ved å redegjør for eget ståsted og legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet som

legger grunnlaget for tolkningene som er gjort (Thagaard, 2013, s.203; Silverman, 2006, s.282).

3.6.2 Validitet

Validitet er ofte oversatt og forklart som gyldighet. Validitet handler om vi faktisk har undersøkt det vi ønsker å undersøke, og om metoden som er benyttet er relevant for det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2015, s.137; Befring, 2010, s.114; Postholm, 2005, s.170; Repstad, 2007, s.134; Dalland, 2006, s.50; Thagaard, 2013, s.23, 204). Vil undersøkelsen jeg har gjennomført faktisk belyse problemstillingen om hørselshemmedes opplevelser av mestring og inkludering i hørende skoler? Når det er mennesker gjennom intervju som er informasjonskilden, må man vurdere hvem som kan tenkes å gi utfyllende og relevante svar på spørsmålene som problemstillingen reiser og at spørsmålene hele tiden ses på bakgrunn av problemstillingen (Dalland, 2006, s. 83). Det er en vanlig kritikk av forskningsintervju at funnene ikke er valide fordi informasjonen fra deltakerne kan være usann (Kvale & Brinkmann, 2015, s.281, Postholm, 2005, s.170). I denne studien kan man sjekke svarene opp mot tilsvarende svar hos andre deltakere, samt opp mot tidligere funn i annen forskning. Begge disse mulighetene for å sjekke informasjonen hos deltakerne, validerer deltakernes informasjon i mitt tilfelle.

Deltakerne som ble valgt, har alle erfaring ved å bruke tolk i undervisningen og kan beskrive det å være hørselshemmet i hørende skole sett fra sitt ståsted. Jeg tenker derfor valg av deltakere vil kunne gi meg informasjon og beskrivelser knyttet opp mot problemstillingen, nettopp ved at de som hørselshemmet har gått på hørende skole. Når jeg ønsker å se nærmere på spørsmålene som ble stilt, så gjorde jeg det ved hjelp av intervjuguiden, og ved å fargekode hvert spørsmål ut fra hvilken del av problemstillingen spørsmålet vil belyse (mestring, inkludering, skolehverdagen, bakgrunn som påvirker). På denne måten fikk jeg se at hvert spørsmål har sin funksjon knyttet opp mot problemstillingen (Dalland, 2006, s. 83). Gjennom disse vurderingene og tiltakene, opplever jeg at oppgaven viser den har en gyldighet og undersøker det den skal.

Nå viste det seg at flere av deltakerne hadde større fokus på å fortelle om negative situasjoner ved å gå integrert på hørende skole, enn hva det kom frem av positive. Dette

til tross for at jeg hadde spørsmål som ville ha frem eksempler på det som fungerte. Når deltakerne rett ut sier at de ikke har eksempler på det jeg spør etter, men på det motsatte, opplevde jeg usikkerhet i forhold til om undersøkelsen undersøker det som er ønsket å belyse. Har jeg valgt feil deltakere, feil spørsmål, feil problemstilling? Men nå er saken den at jeg virkelig vil undersøke hva som fungerer. Hvis resultatet blir at noen få ting fungerer, men i det store og hele er det store mangler og utfordringer, da er det mest sannsynlig dette resultatet man vil finne uavhengig av hvilke spørsmål man stiller om deres skoleopplevelser. Jeg kan ikke legge frem et positivt funn, når dette ikke er hva deltakerne deler. Det blir naturlig for deltakerne å ta opp negative opplevelser, når de positive opplevelsene jeg etterspør mangler. Jeg opplever det likevel som svært pålitelig når det er deltakerne selv som snur fokuset, og ikke min forforståelse som leder dem der. Når jeg i min studie forsøkte å finne det motsatte, men står igjen med tilsvarende resultat som den siste forskningen på feltet fremhever (Kermit, 2018), så bygger dette opp påliteligheten av at det likevel er riktige funn som kommer frem i denne oppgaven (Thagaard, 2013, s.208). Det ville vært merkelig å finne positive funn, kun fordi fokuset i intervjuene utgangspunktet er positivt, når all annen forskning kommer frem til at det er mange svakheter og utfordringer. Denne formen for validering, sammenligne egne resultater med andres, kaller Silverman for triangulering (Silverman, 2006, s. 290-291).

Kruuse (1999) nevner flere validitetsmetoder. Ved en pragmatisk validitet, kan jeg ta utgangspunkt i om oppgaven er av verdi ut fra dens praktiske nytte (Kruuse, 1999, s. 179). Nå kan jeg ikke med sikkerhet si hvilken nytte oppgaven faktisk vil gi, men målet var å være til nytte for ansatte ved skoler der hørselshemmede er integrert.

Beskrivelsene som kommer frem i oppgaven kan gi nyttig informasjon som vil kunne påvirke hvilke valg og tilrettelegginger som kan gjøres for skolens ansatte. Jeg tenker derfor oppgaven er av verdi for dem den er ment for.

Kruuse nevner også kilde-triangulering som en validitetsmetode (Kruuse, 1999, s.179). Ved denne metoden sammenligner vi ulike kilders opplysninger, som er samlet ved den samme metoden. Jeg tenker her at de seks ulike kildene jeg hadde til grunn for innsamlet data, viser til mange likheter på tvers av skoler, studielinjer og bakgrunn. At seks ulike deltakere uavhengig av hverandre, og på et tidligere tidspunkt enn siste forskningsresultat forelå, beskriver mange av de samme opplevelsene, viser til et troverdig resultat. Det blir også viktig at leserne gjennom hele forskningsprosessen kan se hva som ligger til grunn for ulike tolkninger og valg som er gjort (Postholm, 2005,

s.170; Kvale & Brinkmann, 2015, s.277). Eget ståsted, kjennskap til feltet og mulig relasjon til deltakerne, er faktorer som kan påvirke hvilke funn forskeren sitter igjen med (Thagaard,2013, s.194).

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet er et begrep som brukes når vi vurderer om tolkninger basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s.23, 194). Målet for denne studien er å få innblikk og ny kunnskap om hvordan det oppleves å være hørselshemmet elev i hørende skole. Kunnskap fra studien vil kunne gi et utgangspunkt til å best mulig tilrettelegge for hørselshemmede elever. Det vil da være nødvendig å kunne overføre deltakernes beskrivelser og teori knyttet opp mot disse, til andre liknende situasjoner. Dersom resultatene fra en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, er det av interesse om resultatene er knyttet til lokale interesser, eller om andre situasjoner og kontekster kan benytte resultatene som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Når den teoretiske forståelsen som er knyttet opp til et enkelt prosjekt, ses i en større sammenheng, kan man gå fra situasjoner hvor enkeltstående beskrivelser og opplevelser har mulighet til å bidra til en mer generell teoretisk forståelse om sosiale fenomener. Vi rekontekstualiserer den teoretiske forståelsen av et prosjekt, inn i en videre sammenheng (Thagaard, 2013, s.210). Kvale og Brinkmann (2015, s.291) viser til hvordan en analytisk generalisering kan vise til i hvilken grad funnene fra en studie kan benyttes som rettleidning for hva som kommer til å skje i en annen situasjon. Likheter og forskjeller mellom de to situasjonene vil da analyseres. Ved å spesifisere funnene og gjøre argumentene eksplisitte, vil forskeren gi leseren mulighet til å selv bedømme hvorvidt en studies overførbarhet til tilsvarende situasjon er holdbar eller ikke. Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) bruker eksempel fra rettsalen, om at en jurist bruker avgjørelser i tidligere saker som presedens. Juryen avgjør så om situasjonen og betingelsene er like. Overførbarhet kan også knyttes til om personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, eller den generelle leser med kjennskap til fenomenet, kjenner seg igjen i beskrivelsene. En slik gjenkjennelse gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2013, s.194, 213).

3.7 Forskningsetikk

3.7.1 Samtykke og gjensidighet

Skal man gjennomføre et kvalitativt intervju, vil et informert samtykke være helt sentralt (Thagaard, 2013, s.26). Vi kan lese på nettsidene til De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016a; NESH, 2016b) og Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2019) at det understrekes at det ved forskning på mennesker skal foreligge et samtykke, og at dette skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart. Jeg vil sikre meg at deltakerne gir et reelt frivillig samtykke til å delta. For å sikre seg dette, holder det kanskje ikke med det samtykket jeg fikk etter jeg informerte om undersøkelsen før selve intervjuet. Silverman (2006 s.324) skriver at vi ved å spørre etter endt intervju om deltakerne fremdeles ønsker å delta, gir forskeren en mulig løsning for å sikre seg at samtykket virkelig er frivillig. På denne måten vil jeg kunne gi deltakerne en reel frivillighet til deltakelse. Å skaffe seg samtykke både før og etter intervjuet, nevnt som initial consent og process consent (Silverman, 2006 s.328), vil kunne bidra til at jeg som forsker i større grad kan sikre et reelt frivillig samtykke fra deltaker. Jeg har i denne studien gjennomført forespørsel om ønske om å delta både før intervjuet, og etter intervjuet var ferdig.

En annen side ved å samtykke, er at jeg som forsker skal være spesielt oppmerksom for å sikre en reell frivillig deltakelse, der deltakerne står i et avhengighetsforhold til forsker (NESH, 2016b). Det er ingen av deltakerne i denne studien som står i noen form for ufri situasjon eller avhengighetsforhold til meg som forsker. Jeg vil likevel trekke frem dette aspektet her, da tegnspråkmiljøet er lite, og deltakerne kan ha møtt på meg som tolk tidligere eller kan gjøre det i framtiden. Som hørselshemmet tegnspråkbruker vil mange være avhengig av å ha tolk tilgjengelig, for å kunne delta på lik linje med andre i samfunnet. Dersom noen av deltakerne til tider benytter meg som tolk, vil det være hensiktsmessig å være klar over situasjonen. Noen tolkebrukere kan føle på behovet for å være snill med tolken sin. For å unngå dette, er det viktig å ha tenkt gjennom denne muligheten, og være tydelig ovenfor deltakerne at kun de som er interessert skal melde sin interesse.

Jeg opplevde ikke dette som et problem, da deltakerne som meldte sin interesse enten er personer jeg ikke tolker særlig for og/ eller personer jeg ikke kjenner som tolkebruker i det hele tatt. I tillegg tenker jeg det kan føles som et større press om å si ja, hvis jeg spør

ansikt til ansikt om de vil delta. Her ble det sendt ut et generelt infoskriv som gjennom ordlyden viste til å være en generell forespørsel, sendt til flere, og hvor det spesifikt i informasjonen ble påpekt at kun de som ønsker mer informasjon og/eller å delta skal ta kontakt med meg. Ved å gjøre det på denne måten, er håpet at ingen vil oppleve at det er forventninger om et svar, da henvendelsen ikke var formulert som en privat forespørsel, men en offentlig som gikk ut til flere.

Det er foruten om samtykke fra deltakeren, også viktig å ha en gjensidighet etter deltakerne har delt sensitiv informasjon fra sin hverdag. Hatch (2002, s.66) påpeker at det er svært viktig å gi noe tilbake til deltakerne i undersøkelsen, og ikke bare avslutte og dra sin vei etter endt undersøkelse. Ved at deltakeren har delt sensitiv informasjon, har jeg som forsker fått en fordel på samarbeidet (Hatch, 2002, s.66). Gjensidighet blir svært viktig når man tenker etisk på et slikt samarbeid. Jeg har på bakgrunn av tanker om denne gjensidigheten tilbudt alle deltakere å få oppgaven når den foreligger. Det vil også være mulig å gi et sammendrag, eventuelt å komme til aktuelle skoler og presentere prosjektet og hvilke funn som er gjort. Dette vil da kunne være en måte å gi noe tilbake på. Deltakerne takket ja til å få en oppsummering av funnene, og flere ytret at oppgaven var av interesse.

3.7.2 Konfidensialitet

Et annet sentralt punkt for kvalitativt forskningsintervju er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2013, s.28; NESH, 2016a). Deltakernes beskrivelser er anonymisert ved at tilfeldige navn ble skrevet ned, og tilfeldig knyttet til hvert intervju (Thagaard, 2013, s.28). Navn og tilhørende kjønn er derfor helt tilfeldig knyttet opp mot deltakerne for å anonymisere. Navn og kjønn på personer, steder og skoler er gjort om, eller utelatt for å ivareta anonymiseringen. Disse pseudonymene ble også brukt fra starten av ved transkribering, og reelle navn er derfor ikke å finne noen steder i datamaterialet (Thagaard, 2013, s.28). Kun en kode ved pseudonymet gir meg som forsker mulighet til å koble hvem deltakeren bak pseudonymet er.

Også sitater, der beskrivelsen av rammene rundt vil være for avslørende i et lite miljø, er enten skrevet om eller utelatt. All transkribering ble skrevet på bokmål, for å skjule eventuelle dialekter som kom frem i sitatene. Selve budskapet og ordvalg er uendret (Thagaard, 2013, s.226).

Funn-kapittelet som i utgangspunktet ble organisert med funn fra hver enkelt fiktive navn, ble omgjort til at alle uttalelser ble felles plassert under aktuell kategori. Dette ble gjort for å ha muligheten til å gjengi sitater og situasjoner, som for seg selv ikke er gjenkjennelig. Men da tegnspråkmiljøet er lite, kan personer med kjennskap til miljøet, pusle sammen flere gjenkjennelige sitater og knytte dette til personer de kjenner hvis alle sitatene og situasjonene tydelig er knyttet til en person. Jeg har derfor valgt å samle de ulike funn og sitater under hver kategori, der denne puslingen ikke blir mulig. Situasjoner som blir kjent igjen, og som av noen kan knyttes til aktuelle personer, er likevel en situasjon som flere kan ha uttalt seg om. Kjente i miljøet kan dermed oppleve at de *tror* de vet hvem som kan ha sagt noe tilsvarende, men de kan ikke vite med sikkerhet hvem det faktisk er, dersom ikke deltakeren selv avslører det. De ulike deltakerne som til ulike tidsperioder og i ulike deler av landet har fått sin opplæring tilknyttet en knutepunktskole, er en såpass stor gruppe at det skal være mulig å være anonym, om man ønsker det.

Selv om sitater og rammer rundt beskrivelsene delvis er løst fra hverandre, er hovedtrekkene der bakgrunn og funn knyttes sammen, likevel mulig å få innblikk i gjennom datamatriksen der hovedtrekkene er oppsummert. Her er ikke direkte sitat eller situasjoner beskrevet, og kan derfor ikke avsløre hvem deltakeren er.

Kvale og Brinkmann (2009, s.90) beskriver problemstillingen ved å beskytte deltakerne gjennom konfidensialitet som et etisk krav på den ene siden, og at denne konfidensialiteten på den andre siden gir forskeren mulighet til å tolke utsagn slik de vil, uten muligheter for å bli motsagt eller gi muligheter til å etterprøve funn. Kravet om konfidensialitet ble prioritert fremfor kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet. Dette ble spesielt viktig da det forskes på et lite og gjennomskiktig miljø (Thagaard, 2013, s.29).

3.7.3 Eget ståsted

Innenfor kvalitativ forskningstradisjon er det klare forventninger om at forskeren er bevisst og kan diskutere og kritisk vurdere de etiske og vitenskapelige utfordringene ved forskerrollen. Som forsker er det viktig å kunne se hvordan egen rolle og forforståelsen som tas med inn i prosjektet kan påvirke både selve intervjusituasjonen, utvalg av teori og gjennomføring av analyseringsarbeidet (NESH, 2010). Det blir derfor viktig for prosjektets kvalitet at jeg som forsker kan vurdere fordeler og ulemper

som egen bakgrunn gir i forhold til prosjektet. Kunnskap om feltet som undersøkes og forforståelsen som forsker tar med seg, er ikke negativ så lenge den løftes frem og vurderes.

Forforståelse

Jeg har jobbet som tegnspråktolk på skoler i ti år. Jeg har tolket ved både bostedsskole, ulike knutepunktskoler og flere ulike samarbeidsskoler. Jobben som tolk er utrolig spennende og lærerik. Samhandlingen med både hørende og hørselshemmede elever, samt ansatte ved skolene gir meg som tolk stadige spennende utfordringer og ny lærdom i både eget og andres fagfelt. Jeg har gjennom disse ti årene, ubevisst, fått observere et fenomen som jeg nå har fått sett nærmere på gjennom forskningsprosjektet. Denne observasjonen av mange ulike elever, lærere, tolker og andre ansatte på skolene, har totalt sett gitt meg en innsikt og en forforståelse som i stor grad har vært nyttig når jeg nå undersøker et fenomen fra egen arbeidsplass.

Jeg som tegnspråktolk har fått kunnskap om tegnspråk, døve og døves historie som ikke kun ser hørselshemmede fra et medisinsk perspektiv der hørselshemmede er hørende som ikke hører. Mitt ståsted gjør at jeg i enda større grad enn den medisinske forståelsen, også ser og har fokus på perspektivet om hørselshemmede tegnspråkbrukere som en språklig minoritet med egen kultur, historie og ikke minst språk. Dette er i høyeste grad innarbeidet hos meg. Fokuset mitt på om noen føler seg tilknyttet det medisinske perspektivet eller som språklig minoritet, er noe jeg har som bakteppe når jeg intervjuet deltakerne.

Som tolk er jeg sterkt knyttet til tegnspråktolkenes yrkesetiske retningslinjer (Tolkeforbundet, 2017). Gjennom jobben blir taushetsplikten stadig vurdert, dobbeltrollen som skoletolk og kollega vurderes jevnlig i forhold til hvordan det jeg sier, mine handlinger og mitt kroppsspråk kan påvirke i positiv og negativ retning. Jeg ble oppmerksom på hvor bevisst jeg som tolk er akkurat disse etiske vurderingene om egen påvirkning og forforståelse faktisk er. Å fremstå rolig og profesjonell i situasjoner er noe man som tolk etterstreber i hvert oppdrag. Å gå inn i intervjusituasjon som intervjuer, der temaet engasjerer meg da jeg står det nært i arbeidet mitt, ble likevel en vant situasjon. Jeg er vant til å fortrenge egne følelser i håp om å ikke påvirke situasjonen, tilsvarende som jeg opplevde jeg måtte gjøre i intervjuene (Repstad, 2007, s.71). Å stå i situasjoner, men likevel holde en profesjonell avstand er jeg vant til som

tolk. Som tolk bryter jeg ikke inn i situasjoner, da den skal få utspille seg mest mulig likt det den ville gjort om jeg som tolk ikke var tilstede. Som tolk bemerker jeg ikke hva er jeg enig i eller ikke, eller hvordan jeg ville løst situasjoner, da tolken skal holde seg nøytral. Jeg tror dette ble en kunnskap og erfaring som gjorde gjennomføringen av intervjuene lettere for meg, enn det ville vært, hvis jeg for eksempel var rådgiver eller lærer i fagfeltet. Jeg er vant til å på best mulig måte bygge relasjon gjennom å vise omsorg og støtte ved kroppsspråk samtidig som jeg holder meg mest mulig nøytral. Repstad, (2007, s.52) påpeker at en særlig bevisst holdning til hva vi signaliserer med kroppsspråket er viktig når man står nær fenomenet som undersøkes, og har egne tanker og forståelser rundt situasjonen.

Jeg er vant med å forklare og vurdere hvordan taushetsplikt ofte blir overholdt litt strengere enn den i utgangspunktet er tenkt, fordi jeg er vant å jobbe i et gjennomslukt og lite miljø, hvor ufarlig informasjon likevel kan avsløre mer enn man ønsker. Disse sidene ved yrket som tegnspråktolk, samt kompetanse på tegnspråk, ble en styrke jeg bragte med meg inn i prosjektet. Gjennom studiet om tegnspråk og tolking har jeg fått opplæring i døves språk, historie og kultur, noe som gjør det lettere for meg å oppnå en forståelse av beskrivelsene deltakerne deler, fordi jeg deler mange av de samme erfaringene som dem ved å være fysisk i samme situasjon (Thagaard, 2013, s-86).

Innenfra eller utenfra feltet

Deltakerne, og jeg som forsker, deler en del erfaringer og kunnskap fra det samme feltet som nå studeres. Dette gir meg et ståsted innenfra. Det kan da bli et problem for meg som forsker at jeg lett kan overse ting som er for selvsagte. Jeg kan se meg litt blind på faktorer som er for kjent. Dette blir da viktig å ta med i vurderingen av hvordan jeg påvirker prosjektet. En utenfra ville ha satt fokus på slik «selvsagt informasjon» for å oppnå forståelse (Repstad, 2007, s.39; Thagaard, 2013, s.86). Mitt kjennskap til miljøet som studeres gjør at jeg i større grad kan slippe pinlige misforståelser og slippe å gå gjennom spørsmål som kan oppleves som lite viktige for deltakerne, men som er viktig for en utenforstående å få innsikt i (Repstad, 2007, s.39). I min situasjon kan deltakerne i større grad gå direkte på beskrivelsene sine, da jeg med min forkunnskap om miljøet og fenomenet forstår konteksten rundt beskrivelsene deltakerne deler. Denne kunnskapen om konteksten er viktig for å stille spørsmål som oppleves som relevante for deltakerne (Thagaard, 2013, s.100). Ved å benytte samme språk, kan vi skape en

direkte relasjon som kan påvirke deltakerne til å åpne seg lettere (Repstad, 2007, s.82-83). Også ved at jeg har deltatt i miljøet over lengre tid, reduserer den sosiale avstanden mellom meg som intervjuer og deltakerne, som også ser ut til å påvirke positivt i intervjuet (Thagaard, 2013, s.114).

Selv med kjennskap og en redusert sosial avstand, er jeg likevel ikke helt på innsiden. Jeg vil i mitt tilfelle beskrive meg som både innenfra og utenfra. Jeg har fordelen av å være nær fenomenet som studeres og som gjennom min forforståelse lettere har forutsetningen for å få innsikt i beskrivelsene gjennom min kunnskap om døves kultur, historie og språk (Fossåskaret, Fuglestad & Aase, 1997, s.73-75; Thagaard, 2013, s.206-207). Men det er likevel ikke mitt ståsted, da jeg har hørende identitet og språk. Selv om jeg gjennom fysisk tilstedeværelse i situasjonene på skolen har delt samme erfaringer, har jeg ikke et innenfra perspektiv på hvordan det oppleves å være hørselshemmet. På denne måten opplever jeg at jeg også har en utenfra posisjon som gjør at jeg prøver å få innsikt i beskrivelser, som jeg ikke har kjennskap til. Det blir viktig for meg som forsker å være bevisst hvilke fordeler og ulemper jeg har ved min forforståelse og posisjon. Kjennskap til deltakerne og miljøet kan påvirke meg slik at jeg lettere velger side eller er mindre åpen for nyanser som ikke samsvarer med forforståelsen min (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108; Thagaard, 2013, s.206-207).

Tiltak for å skape profesjonell distanse

Selv om jeg som tegnspråktolk kan gjenkjenne beskrivelsene fra deltakerne, opplevde jeg også å sitte med kunnskap om hvorfor systemet er lagt opp slik det er i noen beskrivelser der deltakerne ser sin side av saken. Jeg delte ikke denne kunnskapen, da det er deltakernes opplevelser som skal bringes frem. Men jeg ser klart utfordringen ved å presentere et funn der jeg ikke kan presentere flere perspektiver. Lærere og ansatte i knutepunktskolesystemet, skulle gjerne fått belyst fenomenet fra sin side. Det er det ikke ressurser eller tid til å inkludere i denne undersøkelsen. Jeg vil likevel redegjøre at jeg som ansatt i knutepunktskolen, ikke har valgt vekk beskrivelser fra deltakerne som jeg tenker er en forklaring på, og derfor ikke like relevant for ansatte når de skal få ny innsikt i hvordan vi kan tilrettelegge. Beskrivelsene er tatt med, da de er viktige for deltakerne, og dermed også viktig for å få innsikt i deres tanker og opplevelser. Jeg håper denne bevisstheten rundt hele systemet fra ulike perspektiv bidrar til et godt utgangspunkt når analysen gjennomføres. Forskerens utgangspunkt, enten tilknyttet

miljøet som studeres, eller som utenforstående, har betydning for hvilken forståelse som utvikles i løpet av prosjektet (Repstad, 2007, s.73; Thagaard, 2013, s.194).

Jeg har kjent på kroppen frustrasjonen over et system som tilsynelatende ikke alltid fungerer for hørselshemmede elever. Jeg har erfart flere positive og engasjerte hørselshemmede elever som starter sin videregående opplæring, men som etter hvert visner og viser ingen motivasjon. Jeg vet ikke hva som ligger bak de ulike tilfellene. Men tilsvarende har jeg også erfart elever som fungerer i samspill med sin hørende klasse og lærere, som tydelig er inkludert og som er motivert. Mine opplevelser der jeg har sett hørselshemmede elever som mister motivasjonen og gnisten i et system som muligens ikke har tilpasset seg disse elevene, gjør at jeg raskt kan bli for emosjonelt tilknyttet temaet (Repstad, 2007, s. 52, 71).

Gjennom forskningsprosjektet ønsker jeg å lære noe nytt og bli overrasket. Jeg ønsker ikke å lete etter noe jeg tror jeg vet. Jeg har derfor hatt en bevisst tanke med utformingen av problemstillingen, om å lære av deltakernes erfaringer, og ikke undersøke noe som jeg tror er et problem. Dermed har jeg allerede beveget meg litt vekk fra en del av det mine tidligere erfaringer fra feltet tilsier. På denne måten tilstreber jeg å være mest mulig objektiv når jeg videreformidler hva som er deltakernes gode opplevelser, i håp om at en slik innsikt kan bidra til å bedre fremtidige hørselshemmedes elevers skolehverdag. Dette fokuset mener jeg gir meg en styrke. Jeg kan fokusere på fordelene nærhet jeg har til feltet som skal undersøkes gir meg. Jeg vet hvordan systemet er lagt opp, jeg har kunnskap om hørselshemmede som språklig minoritet og om døves kultur. Samtidig har jeg erfaring og kunnskap om samhandlingen som skjer mellom hørselshemmede og hørende i et hørende miljø. Dette gir meg en forståelse som gjør at jeg lettere kan lese hvilket bilde deltakerne vil beskrive for meg.

4.0 FUNN

4.1 Deltakerne

Deltakerne forteller om ulike skoler, ulike steder og ulike lærere. Noen av deltakerne har hørselsrest, andre har ingen nytte av hørsel. Felles for dem er behovet for tegnspråk i undervisningen. Bruken av tolk er ulik, da hørselutnyttelsen er ulik. Noen bruker

tolken som sikkerhetsnett, andre er helt avhengig av å ha tolken med i undervisningen, og får all auditiv informasjon gjennom tolken.

Kari

Kari er født i en hørende familie. Hun ble døv etter en operasjon da hun var veldig liten. Selv om hun har muligheter til å bruke lydtekniske hjelpemidler som CI, har hun valgt å ikke bruke det, da hun foretrekker tegnspråk. Kari opplever at hun kommuniserer bra med både hørende og døve. Hun er veldig utadvendt, og vant til å være kreativ med å finne måter å kommunisere på. Kari bruker derfor fritiden sin like gjerne i hørende miljø som i døvemiljøet. Hun identifiserer seg likevel som Døv. Kari gikk fulltid på døveskole og trivdes godt der. På videregående gikk Kari på yrkesfag ved en knutepunktskole.

Knut

Knut er vokst opp i en hørende familie hvor foreldrene er veldig engasjerte i tegnspråk. Han opplever dermed å ha vokst opp i et tegnspråkmiljø. Knut forteller at det ble oppdaget ganske sent at han var døv. Han lærte først tegnspråk da han var 2-3 år gammel. Knut bruker høreapparat og har godt utbytte av det. Knut forteller at han som liten var mest i hørende nærmiljø. Det var ikke så lett å møte døve når du er liten og de bor så spredd. Etter hvert som han ble eldre og begynte på døveskole fikk han døve venner. Knut føler seg hjemme i både i hørende- og tegnspråkmiljø. Identiteten er på tross av god hørselsrest, knyttet til tegnspråk og døvemiljøet. Knut gikk noen dager på døveskole og noen dager på hørende skole med tolk da han var liten. Etter hvert ble det utfordringer i forbindelse med systemet, og Knut fortsatte derfor fulltid på døveskole. På videregående gikk Knut på yrkesfag ved en knutepunktskole.

Per

Per ble født døv i en hørende familie. Familien lærte seg tegn, samtidig som Per lærte seg tegn. Per forteller at han har høreapparat, men at han egentlig ikke har så godt utbytte av det. Han er derfor avhengig av tolk i skolesammenheng. Per kan benytte seg av flere av språkkodene ut fra hvilken setting han er i. Han fungerer fint i både hørende miljø og tegnspråkmiljø. Selv om han fungerer fint blant hørende, er han sterkt tilknyttet døvemiljøet og tegnspråk. Per gikk på bostedsskole, der assistentene etter hvert fungerte som tolker. Både lærere og elever lærte seg tegn, og Per følte seg trygg og inkludert.

Jevnt utover skoleåret var han deltidselev ved døveskole. Etter hvert som han ble eldre, merket han mer på det å være hørselshemmet. Lek gikk mer over til samtaler, og det ble vanskeligere å henge med. På videregående gikk Per på studiespesialiserende ved en knutepunktskole, hvor han trivdes godt.

Lise

Lise har vokst opp som tunghørt i hørende familie, uten tegnspråk. Tegnspråk lærte hun først i barnehagen. Men da språket ikke ble praktisert, glemte hun det meste. Lise bruker høreapparat som hjelpemiddel. På grunnskolen var hun deltidselev på døveskole og hadde tolk hjemme på bostedsskolen. Tolken kunne hun likevel ikke benytte seg særlig av, da hun ikke mestret tegnspråk godt nok. Først da hun kom på videregående skole ble innlæring av tegnspråk og effektiv bruk av tolk en del av hverdagen.

Hovedsakelig fungerer tolken som et sikkerhetsnett, hvor Lise avleser tolken ved behov, og blir generelt ikke brukt som stemmetolk. Lise er vant fra oppveksten å være i hørende miljø. Lise beskriver seg som tunghørt, men er likevel i stadig større grad engasjert i tegnspråk og døvemiljøet. På videregående gikk Lise sammen med annen hørselshemmet elev på studiespesialiserende ved en knutepunktskole.

Anne

Anne forteller at hun er født døv og fikk CI operert inn da hun var 3 år gammel. Hun lærte tegnspråk fra hun var liten, og foreldrene lærte seg tegn samtidig. Anne har derfor hatt tegn tilgjengelig gjennom oppveksten, men sier selv at hun som oftest bruker stemme til hørende, siden hun er vant med det. Hun har gått fulltid på døveskole, men testet også ut bostedsskolen. Anne har erfaring med bruk av tolk fra hun gikk på bostedsskolen. På fritiden bruker hun sjelden tolk, men baserer seg på CI og tegnspråk. Hun deltar aktivt i både tegnspråkmiljø og hørendemiljø, og har derfor både hørende og hørselshemmede venner. Kommunikasjon med få personer fungerer fint, men blir det flere og/eller støy oppfatter ikke Anne lyden. Anne benytter både tegnspråk og TSS. De ulike språkkodene blir brukt ut fra hvem hun snakker med. At hun mestrer de ulike kodene og tilsynelatende har bra utbytte av CI, tydelig stemme og mestrer norsk grammatikk, gjør at mange ikke helt forstår behovet hun egentlig har. Anne beskriver det selv som en styrke fordi hun mestrer kommunikasjon bra, men en ulempe da mange, både nære venner og familie og folk ellers glemmer å ta hensyn til hørselstapet hun

faktisk har. Fra videregående skole har Anne erfaring fra både studiespesialiserende og yrkesfaglinje tilknyttet knutepunktskole.

Ole

Ole er vokst opp i en hørende familie. Hørselstapet hans ble oppdaget da han var omtrent 2 år. Foreldrene har lært seg tegnspråk, men Ole bruker som oftest stemme når han kommuniserer med hørende familie og venner, i tillegg til høreapparat og munnavlesning. Han forteller at han er sterkt tunghørt, men har likevel utbytte av hørselsrest for å orientere seg i hverdagen. Ole forteller at han fungerer greit i både hørende miljø og døvemiljøet. Identiteten hans er likevel godt forankret i tegnspråk og døvemiljøet. Ole gikk på bostedsskolen sin i en hørende klasse med lærere som kunne tegnspråk. Hele klassen hans ble derfor vant med tegnspråk. I tillegg hadde Ole deltidsopphold på døveskole. Ole stortrivdes på bostedsskolen sin, både faglig og med medelevene. Men etter hvert som han ble eldre, var det ikke bare lek i det sosiale. Samtalen ble viktigere, og Ole merket at det ble vanskeligere å ta del i det sosiale. Selv om han trivdes hjemme, valgte han likevel på slutten av barneskolen å begynne på døveskole fulltid. På videregående gikk Ole på både yrkesfag og studiespesialiserende.

4.2 Mestring og mestringsforventning

«Det ble for lett!»

Fem av deltakerne beskriver at de på døveskolene opplevde et lavere nivå og lavere forventninger fra lærerne enn jevnaldrende opplevde på hørende skoler:

På døveskolen hadde de lave forventninger. Vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men... Det føltes som om de ikke tror vi kan. Ja! Det er det jeg føler. Selv om jeg fikk gode resultater... Men, det ble for lett.

Hjemmeskolen, der var det vanlig nivå. Men på døveskolen var det virkelig lavt. Så hver gang jeg kom dit var det bare å slappe av. Jeg hadde nesten ferie. Jeg hadde hørt alt fra før. Og læreren gikk gjennom ting som jeg kanskje hadde lært ett år tidligere. Og når vi fikk oppgaver, så ble jeg og de andre deltidelevne fort ferdig med oppgavene og leverte inn. Men de andre elevene brukte laaaang tid, satt der og skrev så sent. Så vi satt på vent.

Også på knutepunktskolene opplevde deltakerne å bli møtt med lave forventninger. En av deltakerne ble overrasket da han på videregående ble tatt ut av klassen helt uforberedt. Fra tidligere var han vant med å ha norsk sammen med klassen og på samme nivå som resten av klassen. Nå følte han seg tråkket på. Han opplevde at læreren hadde lave forventninger til ham som døv elev. Inntrykket av læreren, som hadde lang erfaring med undervisning av døve, var at han forventet at alle døve har et lavt nivå.

Når vi jobbet, så var det unaturlig skryt. Åh så bra, åh så bra skrevet, sa læreren. Men når vi hadde skrevet ferdig en tekst og fikk den tilbake, så var det med karakter tre!! Er karakter tre virkelig så bra?? Så vi pratet med læreren og spurte hva han mente med bra. Og svaret var at, jo tre er jo bra. Så vi følte oss virkelig undervurdert. Og ble veldig frustrert.

Deltakeren fikk vite at resten av klassen hadde mange tekster de måtte gjennom, mens hans gruppe satt og så på film og fikk så lette oppgaver at alt ble bare tull. Det endte med at de ikke gjorde noe, da motivasjonen ikke var tilstede slik situasjonen var.

Videre så forteller deltaker at det opplevdes litt som på døveskolen i denne egne gruppen i norsk. Og han reflekterer over at dette var nok litt av grunnen til at elevene ved døveskolene faller langt bak på pensum. Det gjorde også han nå i norsken.

Men så fikk vi ny norsklærer. Den nye læreren hadde ikke undervist døve før. Men det var en skikkelig flink lærer. Første timen måtte vi skrive en tekst. Etter jeg hadde sendt den inn, tok læreren kontakt med meg, og sa at det var flere ting som måtte endres på. Men læreren sa at han hadde tro på meg, og sa at det neste året, så regnet han med at jeg skulle ha karakter seks. Jeg ble helt paff. For jeg var jo nå vant med karakter tre til fire på grunn av den andre læreren. Men nå ble jeg jo skikkelig motivert. Jeg jobbet mye. Men jeg merker nå, at det er ting andre har gått gjennom, men som jeg ikke har vært gjennom. Det er litt flaut, men det er sånne småting. Vi tok virkelig igjen enormt mye sammen med den nye læreren, og hadde en enorm fremgang og læringskurve.

En av deltakerne ble opprørt over nivået og forventningene hørselshemmede elever blir møtt med i for eksempel engelskfaget. «I engelsken ble jeg helt sjokkert. Vi fikk barneoppgaver. Dette er jo ikke barneskole?! Åhh!!! Så sint jeg ble. Det ble forklart med at døve kan ikke høre engelsk, derfor brukte de dette».

Videre forteller samme deltaker at engelsklæreren benyttet engelsk tale og hadde norske tegn. Det var jo ingen nytte i, da de selvsagt forstod hva som ble sagt, uavhengig av hva og hvordan det ble sagt på engelsk tale. De avleste jo de norske tegnene. Det var i praksis ikke noen engelsk undervisning forteller deltakeren. Kontrasten på nivået fra grunnskolen til videregående var stor. På grunnskolen kunne læreren flytende BSL (British Sign Language) og ASL (American Sign Language). Å gå fra det høye nivået på grunnskolen, til å få barneoppgaver i siste delen av videregående skole, opplevde deltakeren som et hån og en bekræftelse på holdningen hun opplevde; de ansatte ser på døve som dumme.

Deltakerne beskriver ulikheter mellom lærerne på bostedsskole og døveskole:

Lærerne på døveskolen var som sagt mye mer snille, litt mer sånn - du kan gjøre det og det, så kan du slappe av Duller litt med. Bare ta den tiden du trenger du. Vi fikk jo ofte prosjekt, som du holdt på med i en hel uke. Som du lett kan bli ferdig med på en dag. Så det begynte jo å bli litt kjedelig da. Men på hørende skole må jeg jo virkelig jobbe for å få fremgang.

Det var for eksempel helt greit at jeg ikke fikk til å skrive riktig. Lærerne mine på hørende skole var knallharde mot meg, på lik linje som de var mot alle. Og selv om jeg skrev feil før også, så fortalte læreren meg hva jeg skrev feil, og viste hvordan jeg skulle gjøre det riktig. Hun forklarte meg hvorfor. Og da lærte jeg. Så jeg lurer jo litt på om jeg hadde startet på døveskolen fra første klasse, om jeg hadde hatt det skriftspråket jeg har i dag.

«Kan du, kan jeg»

En av deltakerne forteller at en intern konkurranse som han og en medelev hadde, påvirket hvilke forventinger han fikk til seg selv om å mestre oppgaver. Deltakeren sier at konkurransen gjorde at han presterte bedre.

Jeg visste med meg selv at jeg var veldig flink. Og jeg visste at han også var veldig flink. Hvis jeg gjør det like bra som ham, så er det en fin bekræftelse til meg selv, og omvendt. Jeg tror det egentlig var sånn.

Videre sier deltaker at om ikke denne medeleven hadde vært der, så hadde skolesituasjonen vært en helt annen. De andre i klassen hadde et lavere faglig nivå.

Vi to pushet hverandre til et høyere nivå hele tiden. Lærerne var opptatt med å hjelpe de andre slik at de skulle henge med, og brukte mye tid på dem. Så vi to ble ofte litt på egenhånd, fordi vi var raske med å forstå. Hvis jeg ikke hadde denne medeleven med, ja da kunne det vært at jeg hadde sluttet med å... sluttet med å være så flink. Fordi jeg gidder ikke. At det holder meg litt tilbake. Og det synes jeg er et problem. Fordi vi vet jo at... La oss si at du driver med idrett, sant. Og hvis det er ti personer, og 2-3 av de er veldig, veldig gode. Så er det gjerne en smitteeffekt, at de andre også blir bedre. Men hvis det er ti stykker, og alle suger ræv, så blir det jo ikke noe bra. Da må du ha verdens beste trener i det tilfelle.

En annen deltaker lurer på om fulltids elever på døveskolen ikke hadde andre å flinke medelever å observere:

Tror ikke de var vant til å jobbe og kreve av seg selv. Men jeg tror det er litt på grunn av at de var få. De var ikke vant med å se andre som var virkelig flinke, og derfor tok det bare med ro og fikk en «uvane». Mens vi var vant med å se andre hjemme. Hvis vi så en som var veldig flink, så tenkte vi at vi måtte skjerpe oss og jobbe mer selv.

Også en tredje deltaker nevner hvordan medelever kan påvirke. Denne deltakeren forteller om hvordan det er å bli tatt ut av klassen på knutepunktskolen: «Jeg er veldig mye alene i timer. For eksempel norsk. Jeg er alene med en voksen nesten hele tiden. Jeg får veldig god oppfølging, ja! Men jeg har ingen konkurrenter, ingen å prate med, ingen...».

«Jeg vet du kan!»

Flere av deltakerne påpeker hvordan lærere som tydelig sier fra at de forventer at de kan klare det, motiverer. En deltakeren drar foreldrene inn som en faktor for at utdanning har fungert bra. De fortalte at de forventet at han kunne mestre fagene på samme nivå som de andre i klassen. Han ble derfor utfordret til å gjennomføre det samme som de andre, og så tilpasset de der det viste seg nødvendig etter hvert. Gjennom alt var det tydelig budskap fra både lærere og foreldre at de visste han kunne klare det samme som resten av klassen.

«Som alle andre»

Når en av deltakerne skal svare på hva som gjorde at han likte seg på bostedsskolen, trekker han frem det å mestre noe, og å være på lik linje som de andre:

Jeg likte fagene så godt fordi lærerne var jo flinke generelt. De gjorde fagene interessant. Og jeg synes det var gøy å få det til, å mestre noe. Men nøyaktig hva lærerne gjorde... Det er veldig vanskelig å huske... Jeg vet bare at jeg gjorde akkurat det samme som alle andre. At jeg var normal. Jeg tror det er en viktig faktor, at jeg følte meg normal.

En annen deltaker sier det oppleves best og mest riktig å få samme behandling som resten av klassen. Hun vil ikke bli sett ned på fordi hun er døv, men hun vil heller ikke ha særbehandling og bli stakkarsliggjort. Hun vil ikke ha det bedre eller verre enn resten av klassen. Foruten om tilrettelegging tilknyttet hørselen, vil hun vil bli behandlet likt.

«Rot i systemet»

En av deltakerne forteller at det ble mye rot i forbindelse med at han var inn og ut av egen klassen og praksisopphold ble kraftig redusert. Deltakeren forteller at den ene dagen i uken han hadde praksis, ble oppspist av å måtte starte dagen på skolen for å ha tegnspråk, deretter ut på praksisstedet, og så tilbake til skolen på slutten av dagen for å ha fellesfag som norsk og engelsk. Alle i klassen hadde en hel dag i praksis, mens han selv mistet nesten halve dagen hver eneste uke. Han påpeker at dette er noe skolene må tenke gjennom og tilrettelegge.

All forflytting frem og tilbake mellom klasser og grupper gjorde at han mistet mye informasjon og undervisning som ble gitt i klassen:

Ofte hadde vi fremføringer eller fortelle om praksis. Og jeg følte jeg var langt bak. Fordi jeg har så mye å ta igjen. Så sier de, «Nå er det din tur å ha fremføring». Jeg svarer at jeg ikke vet hva de prater om. «Husker du ikke det, forrige fredag vi snakket om det?» Jeg forteller at jeg var på skolen, men at jeg hadde tegnspråk. Så da fikk jeg stryk, fordi jeg ikke hadde gjort oppgaven min. Det ble mye sånn Det var så mye rot det første året. Mye glede og motivasjon ble helt borte etter et halvt år.

4.3 Inkludering

4.3.1 Faglig inkludert

Tilrettelegging

Notater

Er man avhengig av å avlese tolken, kan man ikke se ned og notere samtidig. Deltakerne opplever å miste informasjon som blir gitt mens de tar notater. Flere opplevde dette som et problem som de måtte ta opp igjen flere ganger, uten at det ble tatt hensyn til. Noen ganger ble de henvist til powerpoint som ble lagt ut, men forteller selv, at powerpointer er ikke så utfyllende at man på bakgrunn av dem alene får tilsvarende informasjon som dem som noterer underveis i timen. Enkelte av deltakerne spurte sine medelever om å få en kopi av deres notater. Da var de prisgitt hvem de møtte på. Noen delte, men de fleste svarte at de fikk ta notater selv, slik som resten av klassen.

Behov for pauser

En annen utfordring ved bruk av tolk er at man blir sliten av å konsentrere seg og avlese tolken lenge av gangen. Noen av deltakerne forteller at når de spør om pauser, blir det åpnet et vindu, eller en kort to- minutters pause. Når det ikke blir tatt hensyn til at hørselshemmede elever trenger pauser i undervisningen, forteller deltakerne at det blir tungt å følge med.

En av deltakerne forteller at det er behagelig med et undervisningsopplegg hvor det deles på å forelese og selvstendig jobbing. Det er slitsom når det snakkes veldig mye. Også gruppearbeid krever litt ekstra når man er hørselshemmet. En fordeling av selvstendig arbeid, og gruppearbeid og foredrag reduserer belastningen av å måtte konsentrere seg for å oppfatte og forstå over lang tid.

Tekniske hjelpemidler

Deltakerne fremhever at det er positivt å komme til en knutepunktskole i forbindelse med tekniske hjelpemidler. En av deltakerne sa det var en stor og positiv forskjell fra grunnskolen over til videregående. På knutepunktskolen fikk hun tekniske hjelpemidler og tolk hele tiden. Hun opplever skolehverdagen mer tilrettelagt på videregående. Annen deltaker forteller at det på knutepunktskolen var tilrettelagt med mikrofon,

faglærte tolker og at lærerne var vant til å bruke hjelpemidlene. På andre skoler var de mer stresset over å få en hørselshemmet elev og hvordan de skulle tilrettelegge.

Bruk av mindre grupper

En av deltakerne forteller at han fikk undervisning sammen med klassen sin. De timene de skulle gjennom mye teori, ble han tatt ut av klassen. Men ikke alene. Han og 5 andre fra klassen ble tatt ut for en gjennomgang av samme stoff som resten av klassen. Ved å benytte mindre grupper, ble det lettere å få med seg undervisningen. Deltakeren forteller at det var et opplegg han synes fungerte veldig bra. Medelevene som ble tatt ut sammen med ham, var med fast i noen uker, deretter ble 5 nye medelever tatt med ut. Slik rullerte det. Ordningen fungerte dermed positivt både på det faglige og den sosiale inkluderingen i klassen.

Samarbeid

Alle deltakerne tar opp behovet for samarbeid. Lærer må samarbeide med den hørselshemmede eleven. Lærer må spørre om hva som fungerer best for akkurat den aktuelle eleven. Hvor er det best å sitte, hvilken erfaring har eleven i faget fra tidligere, hvilke tilrettelegginger ønsker eleven. Dette varierer fra person til person, og lærer kan derfor ikke automatisk overføre praksis fra tidligere hørselshemmede elever over til nye. Jevnlige samtaler om hvordan skolehverdagen fungerer, er noe samtlige deltakere synes er viktig: «Fordi for hørende elever, så er jo systemet lagt opp slik at det skal være greit for dem. Men døve har jo ofte en annen måte å innhente informasjon på. Alle har jo forskjellige måter å lære ting på».

Flere av deltakerne understreker også samarbeidet mellom lærer og tolk som viktig. Dersom lærer ikke informerer tolkene om innhold, og spesielt når det er nytt tema, videoer uten tekst og slikt, vil dette ofte påvirke undervisningen den hørselshemmede eleven mottar. En av deltakerne beskriver at tolkene ofte ble så usikre når de tolket noe uforberedt, at han ikke fikk med seg innholdet.

Et samarbeid mellom tolk og elev understrekes som viktig for å løse oversettelsene i timen best mulig. Deltakerne påpeker at det er viktig at tolken har kunnskap om faget som tolkes, i tillegg til å være flink i tegnspråk. «Hvis tolken er veldig usikker, tegner ofte feil, selv om tolken prøver å være tydelig, så er det ikke slik at jeg alltid forstår tolken, selv om jeg kan tegnspråk. Det er slitsomt».

En av deltakerne påpeker også at det er lettere å følge undervisningen dersom tolken er flink å henvise til powerpoint og tavle slik som lærer gjør gjennom gester og tale: «Står tolken og bare tolker nøytralt ut i rommet, går det over hodet på meg. Da må jeg bruke mye tid på å lete etter hvor i powerpointen vi var, og så se tilbake på tolken».

Tegnspråk kompetanse

Flere av deltakerne tar opp kvaliteten på tolkenes tegnspråk. «Det er ikke så mange tolker som er flinke og har et godt språk på den skolen. Tolkeavdelingen der har en dårlig kvalitet». Ene deltakeren forteller at tolkenes kompetanse på tegnspråk påvirker både det sosiale og faglige. Men det er ikke så lett å melde fra om dårlig kvalitet, og ofte har man som hørselshemmet ikke så mange tolker å velge mellom.

En deltaker tenker det kan være nyttig for lærere å være klar over egen kompetanse i tegnspråk, og kompetanse og trygghet i møte med hørselshemmede:

Hørende lærerne på døveskolen var jo flinke, men språklig hadde de et lavt nivå. Og de hadde jo også lave forventninger, men det henger kanskje som en direkte konsekvens av at de ikke klarte å uttrykke seg godt nok? Jeg vet ikke. Hadde det vært døve lærere så vet jeg at det kanskje hadde vært strengere. Fordi de døve vet: «Jeg vet at du forstår hva jeg sier».

Deltakeren reflekterer litt rundt det om hørende lærere er utrygge og redde for å trække feil. Hørende lærere har lettere for å være mer forsiktig. Redd for å kreve for mye. Hørende lærere ble ofte usikre i møte med hørselshemmede elever, mens døve lærere og lærere med kompetanse om hørselshemmede visste hva man kan kreve og forvente av dem.

Men jeg synes at det er helt utrolig hvor lite innsikt folk har i sitt eget språk. Egentlig. Det hadde vært bedre å hatt tolk, så kunne lærer ha slappet av, og undervist på norsk. Så kunne du hatt kvalifiserte tolker som tolket alt riktig Selvfølgelig, det mest optimale er jo å få det på tegnspråk. Men det går jo ikke an i dagens samfunn. Vi er for få.

Men det var det samme problemet med språkkompetanse på døveskolen. Vi hadde lærer som mente han kunne tegnspråk. Han var veldig flink og grei og sånn. En av elevene som var helt døv hadde problemer med å forstå hva læreren

sa av og til. Derfor fikk vi inn tolk. Men problemet er jo at læreren tar det jævlige personlig, sant. Vi vil jo at læreren skal kunne fremføre sin faglige kunnskap, på enklest mulig måte. Vi så jo at læreren slet med å finne ut hvordan han skulle si ting. Og da... da blir det ikke flyt.

Deltakeren forteller at det er vanskelig å få inn tolk i timer der lærere selv opplever de har kompetanse om og på tegnspråk. Deltakeren sier det derfor blir viktig at lærer har nok kunnskap, og prioriterer at budskapet skal komme frem i stedet for å nødvendigvis bruke tegnspråk selv, når man ikke mestrer det flytende.

En av deltakerne beskriver at skolehverdagen på hørende skole ofte innebærer at lærere som har undervist hørselshemmede eller har kjennskap til tegnspråk fra før, får ansvaret for hørselshemmede elever. Men at en lærer har undervist hørselshemmede eller kjenner til tegnspråk, er ikke det samme som at de er flinke nok til å undervise på tegnspråk. Deltakeren synes det ikke er så lett å få inn tolk i fagene til en lærer som selv opplever at hun/han selv mestrer tegnspråk godt nok.

Læreren sier oftest «næææ, jeg kan tegnspråk så det går fint, trenger ikke tolk». Og da mener jeg tolketeamet skal si «Nei! Vi kommer». Og så kan tolkene vurdere. Altså, hvis det er noen på skolen som kan vurdere evnen til læreren, tegnspråklige evner, så er det jo tolkene?! Det er flere ansvarlige i knutepunktskolen som ikke kan tegnspråk godt nok til å vurdere om undervisning som skjer på tegnspråk er god nok. Skolene burde hatt en tegnspråkkonsulent. Kanskje en lærer fra tolkeutdanningen for å kvalitetssikre tegnspråknivået Vi elever visste ikke hvem vi skulle gi beskjed til angående lærers tegnspråknivå.

Informasjon

Viktigheten av god informasjon til klassen beskrives av alle deltakerne. Noen opplevde at det ble gitt dårlig informasjon, og ville gjerne ha blitt involvert i hvilket innhold og praktiske tips som gis til medelevene.

Også elevene må jo få informasjon. Tolken gjorde det på en fin måte. Det var første dag, og tolken informerte alle hvordan det er å være døv og slike ting. Og alle fulgte interessert med. Det var bra. For jeg husker at jeg første dag var litt

nervøs. Men tolken satte bare i gang og informerte, og medelevene synes det var gøy. Og spurte meg om tegn. Det var veldig fint. Bra at tolken gjorde det slik.

Videre forteller deltakeren om tolker som gikk rundt i klassene og informerte, og hun opplevde at dette opplevdes å bidra til at hørende og hørselshemmede møttes mer som likeverdige. Å få kunnskap om tegnspråk gjorde det lettere for hørende å tørre å ta kontakt. «For typisk hvis hørende ikke kan tegn, så bare lar de være å prøve å kommunisere».

Flere deltakere forteller at medelevene virket mer interesserte rett etter det var gitt informasjon. Da spurte de etter tegn og var mer inkluderende. Etter hvert gikk ting inn i rutiner, og fokuset på tegnspråk og tilrettelegging forsvant. Flere av deltakerne tenker derfor at skolene burde prioritert jevnlig drypp med informasjon. Kanskje 1-2 ganger hvert semester kunne vært bra.

Plassering

Et tips til lærere, som påvirker hvordan hørselshemmede elever får tilgang til det sosiale som skjer i klassen i tillegg til det faglige, er plasseringen i klasserommet. Deltakerne har ulike preferanser om hva som fungerer best, og de påpeker at det derfor er viktig at lærer har en samtale med hørselshemmede elever og spør om hva som fungerer i hvert enkelt tilfelle. Noen forteller at de foretrekker å sitte fremme nærmest lyd-kilden for å kunne benytte hørselsresten. Andre vil være fremme for å slippe visuelle forstyrrelser når de avleser tolken. I tillegg vil de som munnavleser sitte fremme, slik at de ser munnen til dem som prater når de snur seg mot klassen. Enkelte ville være i midten for å være i klassen og få med seg hva som skjer, samtidig så det ikke ble altfor mange foran som forstyrret visuelt. Flere nevner at de foretrekker å sitte bak. Da har du oversikt over det som skjer faglig og sosialt i klassen, og det blir lettere å ta del i dette samspillet:

Jeg liker å sitte bak, for da har jeg oversikt. Da ser jeg hva folk gjør, om noen sier dumme ting, så kan jeg være med å le av det. Om lærer kommer bort til en elev og kjefter, så får jeg med meg det også. Alt mulig. Og tolken, selv om den står helt fremme. Men jeg klarer å avlese tolken og få med meg alt annet rundt i tillegg.

På hørendes premisser

En av deltakerne forteller hvordan hørselshemmet medelev uten hørselsrest opplevde den samme undervisningen som han selv mestret:

Den ene medeleven min fortalte meg i ettertid at det var bedre med døve lærere, fordi de kommuniserte med oss på lik linje. Jeg la jo ikke merke til det den gangen. Kanskje det var lett for meg, fordi jeg hørte og så samtidig. Og det er jo synd. At de [lærerne] brukte stemme og tegnspråk. Jeg, med min hørselsrest, kunne fylle inn der jeg trengte når tegnspråket ikke var godt nok De hørende lærerne de innser ikke hvor dårlige tegnspråklige evner de har selv. De har jo jobbet der i mange år. Det er greit nok. Men når de ikke har godt nok tegnspråk til å ha en flytende dialog med en døv person, så kan du i hvert fall ikke undervise i det. I dag er det jo kun krav om 30 studiepoeng i tegnspråk for å undervise i og på tegnspråk. Jeg synes de burde øke det. Til 90, 120. Du kan jo ikke undervise i spansk bare fordi du har tatt spansk kurs et halvt år. Det blir jo det samme. Og det synes jeg er litt sånn... Det var jo ikke jeg som fikk det største problemet av det. Jeg har jo hørselsrest. Problemet ble jo for medelevene mine som var døve. Jeg identifiserer meg som døv, men jeg kunne høre litt likevel. Medeleven min fortalte om frustrasjon da hørende lærer skrev spørsmål på tavlen. Da skal jo lærer snu seg til klassen og spørre hva dette er. Men vi som hadde stemme vi bare ropte det ut. «Så bra!» skryter læreren når han hører hva vi sier. Men han ser jo ikke døve medelever som sitter klar med hendene oppe og venter på å få svare. Det ble jo ikke på døves premisser.

Deltakeren forteller videre at han undrer seg over om skolesystemet fungerer bedre for elever som fungerer mer som hørende:

Men jeg har dårlig samvittighet ovenfor medeleven min, fordi han ikke fikk den samme muligheten som meg. Jeg tror det fungerte bedre for meg enn min medelev fordi jeg kunne kombinere tegnspråk og norsk tale. Jeg «fylte inn» der jeg trengte. Kombinerte begge språkene. Jeg tror det var derfor jeg klarte meg bedre.

Trivsel og trygghet

Tolker

Alle deltakerne synes det er best med faste tolker. Dersom en gruppe på tre-fire tolker bytter på å tolke, er det større sjanse for å bli godt kjent med hverandre og faget. Å ha en fast tolk oppleves som en styrke både faglig og sosialt. En av deltakerne forteller at han merket medelevene trakk seg unna da det å ha kontakt med ham betydde en tolk med på slep:

I starten var det ok med tolken der, men etter hvert merket jeg at de trakk seg vekk. Av og til når tolken ikke var der, snakket de mer åpent. Og når tolken kom, da snakket de bare faglig. Selv om de vet at tolken har taushetsplikt, så føles det ikke som om de stoler på det. Her blir det nok lettere når det er faste tolker, som også medelevene får tillit til. Jeg føler ikke jeg blir inkludert når de ikke stoler på tolken Jeg sa ifra mange ganger, og tolkene forklarte at de hadde taushetsplikt og var nøytral. Men elevene sier jaja, og så snakker de heller sammen på facebook. Og der er det ikke alltid de inkluderer meg med.

Flere av deltakerne understreker at tolkene må være oppmerksom på hvilke signaler man gir. Å smile og si hei, kanskje være litt mer imøtekommende er viktig for at hørselshemmedes skolehverdag skal føles trygg og god. En *for* nøytral tolk i klasserommet skaper avstand og utrygghet sier deltakerne.

Lærer

En av deltakerne beskriver hvordan lærers væremåte smitter over på resten av klassen. I sin egen klasse var han ofte overlatt til seg selv, og opplevde seg verken sett av lærere eller medelever. De drev med sitt, og så prøvde han å henge med. Men i den ene klassen han ble satt inn i for å ha naturfag, var det en helt annen opplevelse. Denne klassen var mer åpen, og inviterte inn til gruppearbeid, i stedet for at hørselshemmede måtte være den som spurte om å få bli med. Læreren var veldig bevisst på at hørselshemmede elever ikke skulle være i en gruppe for seg selv. Det opplevdes for deltaker som om det påvirket klassen slik at de naturlig inkluderte alle på tvers av kjentskap. Videre forteller han at den samme læreren kunne litt tegn, og kom ofte direkte bort til de hørselshemmede elevene og spurte med stemme og tegn om det gikk bra, om de trengte hjelp eller lignende. Slikt skjedde aldri i hans egen klasse. At læreren selv kom bort til

dem følte bedre. Da følte han seg sett. Også de hørende medelevene i denne klassen prøvde å kommunisere. Det var kanskje ikke så mye mer enn «god morgen, hei», men deltakeren sier det var det som skulle til for å føle seg inkludert og sett. Deltakeren tror lærerens vilje til å tilrettelegge og bruke litt tegn direkte til hørselshemmede, påvirket resten av klassen positivt til å gjøre tilsvarende.

En annen deltaker deler tilsvarende tanker om hvordan lærer kan påvirke resten av klassen negativt. Dersom lærer stresser mye når tolken ikke er i nærheten, og løper av gårde for å hente tolk, oppleves det som om man er veldig unormal. Deltakeren forteller at hvis lærer holder roen, så smitter dette over på medelevene når de ser at man kan prøve seg frem, skrive lapper eller lignende. Dette skaper trygghet sier deltakeren.

Ut av klassen

Flere av deltakerne som gikk på yrkesfag, og dermed opplever å måtte bytte på ulike klasser i ulike fag, var ikke særlig fornøyd med hvordan opplegget på knutepunktskolene er lagt opp:

Jeg følte ikke jeg ble 100 prosent inkludert i klassen fordi jeg måtte hele tiden ut. To ganger i uken. Og jeg fikk ikke bli med på klassemiljøet i klasserommet. Jeg følte kanskje jeg ble litt ensom på knutepunktskolen. Fordi mine venner gikk der [som yrkesfagsutdanningen var]. Jeg ønsker å bli undervist sammen med dem. Jeg ønsker å være tilstede der min klasse er. Og ikke bli tatt ut.

Deltakerne synes det ble gjort for lite i starten av skoleåret for å skape relasjoner og passe på at alle ble kjent. Dermed ble det vanskeligere etter hvert som tiden gikk. Spesielt fremhever deltakerne fra yrkesfag at de ikke klarte å skape relasjoner til medelevene i de ulike klassene de kom inn i.

Nei, fordi vi var jo ikke en ordentlig klasse. Jeg tror det var flere som kom inn i klassen slik som jeg. Jeg husker faktisk ikke, men jeg husker at jeg kjente ingen i klassen, og følte meg alltid alene. Der jeg hadde [den ordinære] klassen min, der hadde jeg alltid noen å samarbeide med, fordi vi var jo en klasse. Og jeg fikk venner. Det gjør jo at du får noen å samarbeide med.

4.3.2 Sosialt inkludert

Grupperinger

Deltakerne forteller at de som knutepunktelever fra ulike steder i landet, kom inn i etablerte miljø. De andre kjente hverandre fra før da de hadde gått sammen på de ulike ungdomsskolene som var i nærheten. De satte seg ofte sammen. Deltakerne forteller at de derfor opplevde seg utenfor. «Ofte sitter jeg bare og ser på hva de gjør. Prøver å henge på, men det er ikke alltid så lett å komme inn i samtalen».

Jeg kommer inn, så sitter de der og sier at jeg gjerne kan komme og sitte med dem. Men de snakker ikke med meg. Jeg sitter bare og lytter, eller ser på mobilen Jeg prøvde alt når jeg kom på skolen. Men etter hvert så skulket jeg mye. Jeg hadde høyt fravær, men det var fordi jeg orket ikke å komme på skolen med den vonde følelsen der.

En av deltakerne forteller at hun har opplevd å være eneste døv i klassen, og da kommuniserer hun mye med de andre i klassen gjennom kroppsspråk, lapper, mobil og hun lærte elevene tegn litt etter litt. Når hun hadde andre hørselshemmede i klassen ble det motsatt virkning. I stedet for å være mer sosial, ble hun mer isolert. De to hørselshemmede kommuniserte mye sammen på tegn. Dermed falt de andre hørende av. De ble ikke en del av samhandlingen.

En annen deltaker sier det er tøft å ha hele ansvaret for å bli kjent med klassen på egen hånd. Hun påpeker at hørende medelever også må tørre å ta kontakt med hørselshemmede:

Medelever må bli kjent med de døve. Tørre å være litt modig og gå bort og si hei. Ikke trekke seg unna, og vente til at jeg kommer gjennom. Det er tungt å være 1 mot 14 elever, og klare å bli en del av gjengen. De må se på meg som en helt normal som de kan prate med. Det er viktig.

Flere av deltakerne forteller at grupperingene på skolen, bidro til at hørselshemmede fant sammen. Grupperingen gjorde det vanskelig for hørende å ta del i hørselshemmedes grupper og omvendt.

Dialog og samspill

Tolk i pauser

En deltaker synes det er utfordrende å komme i kontakt med andre hørende i klassen når det er friminutt. Selv om han var utadvendt og snakker med alle i klassen, så var den

sosiale delen av inkluderingen likevel et problem, da det ikke var så lett å komme i gang med samtalen når det ikke var tolk tilgjengelig. Både hørende og døve var usikre.

...hvis læreren sier nå er det 5-10 minutters pause, så står jeg der uten mulighet til å kommunisere. Da er det bedre å ha en tolk som kan tolke for meg hva de andre snakker om, slik at jeg også kan le av det de ler av og være med i det sosiale. Hvis ikke, er resultatet at jeg blir sittende taus og se på at alle andre prater og ler sammen.

Betydningen av et sosialt miljø

Å kunne ta del i et tegnspråkmiljø fremheves som viktig av flere deltakere. En av deltakerne forteller at han synes det er rart at en så liten ting som han tenkte det sosiale egentlig var, skulle bety så mye at han skiftet skole. På døveskolen kunne han henge seg på samtalen. Sammen med hørende er ikke det så lett å ta del i samtalen, da man ikke hører alt, og dermed mister konteksten. Flere deltakere forteller at de er utslitt etter en skoledag der de forsøker å skaffe seg sammenheng og kontekst i dialogene som er rundt dem. Flere deltakere forteller hvordan det sosiale ble en viktig faktor for å møte opp på skolen, og klare å gjennomføre. Flere sier de skulket mye, da det uten et sosialt miljø og venner å komme til, ble lite motiverende og en vond følelse å komme på skolen.

Flere av deltakerne, både fra studiespesialiserende og yrkesfag ytret ønske om ekstra fokus på å bli kjent med klassen i starten. Men det ble aldri noe mer enn en bli-kjent-lek helt i starten. Det skulle de ønske at skolene prioriterte. Både for å bli kjent, og fordi de fleste hørende kjenner hverandre og har dannet grupper. Det kan være utfordrende. En av deltakerne sier han trivdes og det faglige fungerte bra. Men han skulle ønske at knutepunktskolen kunne tilrettelagt for litt mer samvær mellom hørende og døve. Han opplevde at lærerne hadde fått informasjon, men at elevene ikke torde ta kontakt på grunn av manglende informasjon. «Ofte så satt vi bare stille ved siden av hverandre. De torde ikke prate med oss».

Flere deltakere påpeker at det er viktig at skolene legger til rette for et møtepunkt der hørselshemmede elever og hørende elever kan møtes. Der de kan lære tegn, de som kan tegn kan få øve på det de kan, og få til en naturlig dialog. Da tror deltakerne at hørende medelever kan bli tryggere på å ta kontakt med hørselshemmede, og at det også blir lettere for hørselshemmede å ta kontakt med hørende.

4.4 Skolehverdagen

Kunnskap og kompetanse

Svært mange av beskrivelsene som er negative er knyttet opp til ansvarlige i knutepunktskolene som hørselshemmede elever opplever de må kjempe mot. Deltakerne sier de føler seg ikke forstått, verken som person eller situasjonen de er i. Flere deltakere beskriver en situasjon hvor ansvarlige ressurspersoner ikke hører på dem. I stedet opplever de at personen hever seg over dem og at ting blir ikke tatt i. Det må brukes mye energi og ressurser på å komme gjennom. Deltakerne ønsker derfor at knutepunktskolene er nøye på å ansette personer som forstår hørselshemmede og deres situasjon, og som faktisk evner å sette seg inn i situasjonen. Flere hadde opplevelse av at det aldri var noen samarbeidsmøter gjennom skoleåret, ingen arenaer der hørselshemmedes ønsker og hverdagsopplevelser ble hørt.

Noen av deltakerne opplevde at det fantes ressurspersoner med kompetanse og forståelse. Men man kom ikke videre i systemet, da det stopper opp med disse personene som ikke hørte på elevene eller andre ressurspersoner. Deltakerne sier de opplevde at disse oppførte seg som «eksperter uten kunnskap og innsikt». Samarbeidet på skolen ble derfor til tider svært vanskelig.

Å bli sett og hørt

Deltakerne påpeker at lærere må involvere hørselshemmede elever selv for å kunne tilrettelegge for en god skolehverdag. «Ha mer kommunikasjon og kontakt med de elevene som er hørselshemmet. De må vite hvordan hverdagen min egentlig fungerer. Jeg tror ikke de vet, fordi det er ingen som spør». Det er ikke nødvendigvis oppsatte møter som skal til, sier deltakerne. Det er disse små spørsmålene i hverdagen, som viser interesse for hørselshemmede elever, som er viktig. Deltakerne synes også det er viktig at lærerne forstår hvor viktig det er for dem at de lærer seg litt tegnspråk. Da føler deltakerne seg sett og anerkjent.

Kanskje det bare er det at vi føler at de bryr seg?! Enkelt og greit. Opplevelsen av å bli sett. Ja, men det er jo egentlig det. Bli sett på en måte. Kunne holde en dialog med dem. Bli sett i klassen også. Ja det er egentlig det. Kanskje det å bli sett på som et individ på lik linje med alle andre. Selv om jeg bruker litt tegn og

sånn. At vi blir anerkjent. Hele greien, kulturen, språket og hvem jeg er. Ja det er viktig. Jeg forstår at ikke alle kan lære seg tegnspråk. Ikke alle har muligheten, men noen få tegn er ikke vanskelig. Og det betyr så mye.

Ofte mister hørselshemmede elever informasjon som blir gitt. Spesielt hørselshemmede elever som flytter mye mellom ulike klasser og skoler opplever at de ikke blir husket på når det gis beskjeder som også påvirker dem. Flere deltakere forteller om episoder der de kommer til timer resten av klassen har fått fri, da det er glemt å gi beskjed til hørselshemmede elever, som kanskje var tatt ut fra klassen da slike beskjeder kom. En av deltakerne opplevde det tungt å stadig bli glemt, en påminnelse om at man ikke var like viktig. Da deltakeren om og om igjen ga beskjed at han ikke hadde fått beskjedene som resten av klassen, var det ingen beklagelse å få, men en holdning av at «sånt skjer». Deltakeren fortalte at han til slutt ikke orket mer. Det var for mye negativt og for mye på hans skuldre over for lang tid. Frustrasjonen og byrden av å alltid bli glemt, og ikke bli respektert og hørt når han sa ifra, ble for mye. Han ville bare avslutte alt, inkludert sitt eget liv. Verken han selv, eller foreldrene ble møtt med forståelse. Alt ble negativt og tungt gjennom alle årene på knutepunktskolen.

Skolesystemet

Opplevelsene som blir fortalt av deltakerne innebærer ofte at de møter hindringer i form av personer uten nødvendig innsikt og kompetanse som ikke hører på dem. En av deltakerne forteller at han følte seg presset til å ta i bruk mikrofon, selv etter han sa at det fungerte dårlig med mikrofon for hans del. En annen deltaker nektet å la seg presse:

Han spurte om jeg hadde CI. Ja jeg har CI, men jeg bruker det aldri. Da sa han: Kan du være så snill å bruke CI på skolen? Jeg svarte nei. Jeg bruker tegnspråk. Jeg vil heller ha tolk i timene. Han så rart på meg. Så spurte han om jeg kunne bruke teleslynge. Og jeg svarte om igjen; Nei! Jeg bruker ikke CI. Men han fortsatte og spurte om jeg ikke kunne være så snill å bruke CI, for da kunne man bruke mikrofoner. NEI! sa jeg. Jeg bruker tegnspråk. Og da ble han litt stresset. Prøvde om og om igjen å få meg til å bruke. Og jeg sa hele tiden nei. Til slutt så sa jeg tydelig nei, og han la det fra seg, og jeg fikk tolk likevel. Og det var greit. Men jeg har opplevd å høre andre elever blir overrasket når jeg forteller dem at jeg sa nei til å bruke CI. De er for nervøse til å si nei til samme person. Men jeg har en sterk døv identitet. Så det ble helt feil å måtte bruke et hjelpemiddel når

jeg benytter meg av tegnspråk. For meg er det slitsomt å sitte å konsentrere meg for å ta inn lyd. Derfor vil jeg virkelig anbefale at ansvarlig på knutepunktskoler ikke står og presser på at noen skal bruke hørselsutstyr hvis de ikke vil.

Flere av deltakerne forteller hvor tungt det var å kjempe for å bli hørt og forstått. For en av deltakerne ble byrden etter hvert så tung at psyken fikk en knekk:

Jeg møtte veggen. Fikk psykiske problemer og helseproblemer på slutten. Jeg måtte gå til psykolog annenhver uke. Fordi jeg følte jeg trengte hjelp. De [på skolen] forstod ikke. Psykologen min har mange hørselshemmede pasienter. Hun forstod alt. Og hun ble irritert over alt hun fikk vite. Det var fordi hun sa at jeg ikke var den eneste. Det var mange som gikk til henne. Men andre vil ikke si at de går til psykolog. Men det er flere som går til psykolog, fordi de opplever det samme som meg. De er deprimert og føler seg nedtrykt på skolen. Det var grunnen til at jeg gikk til psykolog. Foreldrene mine så at de måtte sende barnet sitt til psykolog, før det skjedde noe alvorlig.

Oppsummert om knutepunktskolen

En av deltakerne som selv trivdes og følte seg flink på videregående sier at «Knutepunktmodellen fungerer for de som er faglig sterke, men de som ikke er det, de faller lett utenfor».

Gjennom en datamatrikse, tilsvarende slik Repstad (2007, s.129-130) viser til i analysearbeidet, kan man skaffe seg en oversikt over viktige temaer i data man sitter igjen med. På neste side følger en slik oversikt, som en slags oppsummering av deltakernes beskrivelser. Leses matrisen loddrett vil vi få et inntrykk av deltakernes «profil». Leser vi matrisen vannrett, vil vi kunne danne oss et inntrykk av gruppens opplevelser eller bakgrunn på hvert tema. Ved å stille de ulike opplevelsene og bakgrunnene opp ved siden av hverandre, blir det lettere å se fellestrekk og ulikheter som beskrives (Repstad, 2007, s.130).

	Kari	Knut	Per	Lise	Anne	Ole
Studie-linje	Yrkesfag	Yrkesfag	Studiespes.	Studiespes.	Yrkesfag	Studiespes.
Døveskole/ Bosteds- skole	Døveskole	Startet på bostedsskole, fortsatte fullt på døveskole	Bostedsskole med opphold på døveskole	Bostedsskole med opphold på døveskole	Døveskole	Startet på bostedsskole, fortsatte senere på døveskole
Språk-kode	Tegnspråk	Tegnspråk	Tegnspråk	TSS	Tegnspråk, TSS	Tegnspråk, TSS
Identitet	Døv	Døv	Døv	Tunghørt	Usikker	Døv
Mestring	Besto, men opplevde mye motgang	Opplevde å miste mye i undervisningen	Skoleflink	Opplever seg som skoleflink	Opplever seg som skoleflink, men opplever det tungt å komme gjennom skolen	Skoleflink
Faglig inkludert	Beskriver flere opplevelser der hun blir motarbeidet Opplever ikke at det tas hensyn og gis tilpasning	Beskriver flere situasjoner som bidrar til at han ikke var inkludert Pga systemet men også pga manglende hensyn til hørsels-hemmingen	Opplever seg faglig inkludert, men sier også at han ofte leser seg opp på tema selv, da han trives med det, og at utbytte med tolk ikke var det beste	Opplever seg faglig inkludert. Leser ofte mye selv, og liker best å jobbe på egen hånd	Opplever seg faglig inkludert på yrkesskolen. Ikke på knutepunkt-skolen.	Opplevde seg faglig inkludert gjennom tolk og flinke lærere
Sosialt inkludert	Synes det fungerer bra, men foretrekker å være alene som døv. Hvis ikke blir hun i en egen gruppe med andre tegnspråklige	Opplevde seg alene.	Hadde tegnspråklige venner å være med. Følte seg sosialt inkludert, men ser i ettertid at det var han ikke. De var en egen gruppe for seg selv.	Kjenner ikke så mange. Har noen tegnspråklige venner. De fungerte som en liten gruppe for seg selv.	Sosialt inkludert på yrkesskole Ikke på knutepunkt-skolen.	Opplever ikke det sosiale som et problem, men var stort sett i en egen gruppe med tegnspråklige
Tegnspråklig medelever	Opplevd begge situasjoner.	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
God skolehverdag	Mange negative opplevelser med systemet og dårlig tilpasning for hørsels-hemmede gjør at skolehverdagen er tung	Er veldig sterk i uttalelsene om at han egentlig ikke vil ha noe med noen fra skolen mer å gjøre. Han følte skolen nesten knakk ham	Opplevde skolehverdagen som god	Synes skolehverdagen fungerte fint	Beskriver hverdagen som tung og ensom. Vil bare holde ut og komme seg vekk fra skolen	Stortrives på skolen

5.0 DRØFTING AV FUNN

Jeg startet denne oppgaven med problemstillingen «Hvilke faktorer kan bidra til at hørselshemmede opplever mestring og inkludering i hørende skoler?», og min undring over hva som bidro til at to relativt like knutepunktelever, opplevde skolehverdagene sine så ulikt. En virket inkludert i klassen og mestret fagene sine bra. En annen opplevde en tung kamp for å bli en del av klassen og å bli tatt hensyn til av lærerne i undervisningen. Jeg har forståelse for at personlighet og holdninger vil kunne påvirke hvordan man håndterer skolehverdagen. Også Bandura (1997, s. 6) skriver hvordan personlige faktorer påvirker om man opplever mestring eller ikke. Noen tenker optimistisk og søker informasjon som styrker egen mestringstro, mens andre tenker pessimistisk og kan lage hindringer for seg selv (Bandura, 1997, s. 6). Problemstillingen tar ikke spesielt hensyn til de personlige egenskapene, men søker på et generelt grunnlag å si noe om hvilke muligheter man har for å tilrettelegge en best mulig skolehverdag.

De tydeligste funnene i denne studien viser hvordan lave forventninger og opplæring som gis på hørendes premisser, ser ut til å påvirke læring og motivasjon. Disse funnene er knyttet til kategorien «Mestring» for å drøfte det faglige utbytte på skolen. Deltakernes svake relasjoner til sine medelever ble også et tydelig mønster som gikk igjen. Noen av deltakerne fortalte først at de opplevde et sosialt fellesskap ved å ha tegnspråklige medelever. Videre i intervjuet fortalte noen av deltakerne at de i ettertid hadde gjort seg refleksjoner om det sosiale fellesskapet, og hvordan deltakerne opplevde at de ikke nødvendigvis var like inkludert i klassen som først antatt. Flere av deltakerne beskriver å være i klassen, men ikke nødvendigvis en del av den. Dette funnet blir drøftet nærmere under kategorien «Inkludering». Det siste store fellestrekket som viste seg, var ønsket om å bli mer involvert i egen skolehverdag. Noen deltakere forteller at de opplevde fagfolk som la føringer for hvordan opplæringen ble gjennomført, uten å involvere eleven selv. Andre deltakere beskriver situasjonen av å ikke bli involvert, hørt eller forstått, som så belastende og negativt at resultatet ble en dårlig skolehverdag hvor trivsel og motivasjon forsvant. Det siste funnet knyttes til psykososialt miljø og drøftes videre under kategorien «Skolehverdag».

5.1 Når oppleves mestring?

Største delen av funnene tar for seg lave forventning fra lærere. Dette var noe av det som var mest overraskende for meg. At samtlige forteller at hørselshemmede ble møtt med lave forventninger som påvirket motivasjon og læringsutbyttet. Deltakerne beskriver en skolehverdag preget av for lette oppgaver, et lavere nivå enn sine jevnaldrende og lærere som godtar feil i stedet for å forklare hva som er feil, og hvordan man gjør det riktig. Situasjonene gjaldt spesielt på døveskole, men også av enkelte lærere og ansvarlige personer i knutepunktskolene. Kermit (2006, s. 49, 53) skriver hvordan forventninger til døve ble lave på grunn av spesialskolen. Som spesialskole kunne de ha mer fokus på tale/lyttetrening på bekostning av ordinære fag. At en del grunnsyn og forventninger henger igjen, er derfor ikke så usannsynlig. Deltakerne beskriver at flere av ressurspersonene som har lang erfaring, er de som også har lave forventninger. Nordahl-utvalget (Nordahl, 2018) har i sin rapport vist til at hørselshemmede elever møtes med for lave forventninger, slik det også nevnes i Meld.St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.10). Dette står i sterk kontrast til hva den nye overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s.17) fremhever som viktige faktorer for læring, nemlig høye men realistiske forventninger. Også Antia et al. (2002) påpeker viktigheten av å bli møtt med høye og realistiske forventninger. Når lave forventninger blir et så tydelig fellestrekk hos samtlige deltakere, kan det uttrykke et behov for å se nærmere på hva som ligger til grunn for lærernes lave forventninger, og hvordan lærere kan få den kunnskapen som trengs for å møte hørselshemmede elever med høye men realistiske forventninger. Ser vi til en sosial-kognitiv læringsteori, forstås det at en persons forventninger til mestring påvirkes gjennom fire hovedkilder (Bandura, 1997, s.80-113). Deltakerne beskriver situasjoner som kan knyttes til hver av disse kildene. De lave forventningene som beskrives og altfor lette oppgaver gir ingen utfordring og videre utvikling, som er viktig i en autentisk mestringsopplevelse (Bandura, 1997, s.80). Flere av deltakerne beskriver hvordan man på døveskole og i egne grupper utenfor klassen på videregående skole, ikke har så mange medelever å sammenligne seg med, og på den måten observere hva andre får til, som de selv også tenker de kan klare. Betydningen av å observere hva andre man føler seg på høyde med klarer, er en sterk kilde til mestringsforventning, som Bandura (1997, s.86-87) beskriver som vikarierende erfaringer. Betydningen av vikarierende erfaringer ved å ha et faglig sterkt fellesskap blir også påpekt av Markussen et al. (2009, s.27), for å kunne utvikle seg faglig og få drahjelp fra andre i

klassen. Det kan diskuteres om skolene overser betydningen av å ha en klasse og medelever når de tilpasser undervisningen til hørselshemmede elever. Ene deltakerens beskrivelse av at en-til-en timer gir god oppfølging, men at det ikke er noen å strekke seg etter, og gir dermed lite motivasjon står som et godt eksempel. Et annet positivt eksempel ble beskrevet av deltakeren som reflekterte over betydningen av å se hva klassekameraten mestret, og dermed jobbe tilsvarende i timene selv. Den interne konkurransen påvirket hvordan de utviklet seg videre gjennom forventninger til seg selv om å mestre tilsvarende som sin medelev. Den siste kilden til mestringsforventning blir ikke beskrevet direkte, men flere beskrivelser av utrygghet og mangel på trivsel i klassen kan påvirke fysiologiske reaksjoner, som er den siste kilden til mestringsforventning nevnt av Bandura (1997, s.106). Flere av deltakerne nevner hvordan de føler seg utrygg i klasser hvor de ikke får etablert noen relasjoner, og dermed opplever deltakerne at samarbeid med medelevene blir utfordrende. Bandura (1997, s.106) og Manger et al. (2009, s.264-265, 273-274) skriver at når et læringsmiljø ikke føles trygt, påvirker det læring og den følelsesmessige tilstanden eleven er i, og kan videre gjøre utslag for motivasjon og læringsutbytte. Deltakernes følelsesmessige tilstand kan knyttes til hvordan det psykososiale læringsmiljøet påvirker læring og trivsel, og må derfor tas på alvor (Opplæringslova, 1998, § 9a-2; Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Deltakernes beskrivelser av å bli møtt med lave forventninger, og eksempelet som representerer hvordan flere av deltakerne opplevde at lærere ikke rettet på feil, men forholdt seg til elevenes prestasjoner som noe uten forbedringspotensialer, bekrefter hva Good & Brophy (2008, s.55) beskriver som utfordringer i undervisningssituasjoner hvor lærer har lave forventninger til elevene. Den ene deltakeren i denne studien forklarer hvordan læreren med lave forventninger ikke rettet på skrivefeil. Lærer med høy forventning til deltaker forklarte deltakeren hva som var feil, og hvordan det kunne rettes. Dermed sier deltakeren at han lærte noe, i stedet for å fortsette med samme skrivefeil. Good og Brophy (2008, s. 55-57, 61, 63-64) viser til tilsvarende situasjon, hvor lærere med lave forventninger til elevene ikke legger særlig i undervisningen og heller ikke forklarer feil. Dermed oppstår det en dobbel trussel, sier Good og Brophy (2008, s.55), hvor elevene både møtes med lave forventninger i tillegg til dårlig undervisning. Lærere i slike situasjoner mangler dessuten ofte metoder for å jobbe med disse elevene (Manger & Wormnes, 2015, s.168). På bakgrunn av dette fremstår det

tydelig et behov for økt kompetanse og innsikt blant lærere til hørselshemmede elever, for at det faglige utbyttet til hørselshemmede skal være tilsvarende jevnaldrende sitt læringsutbytte.

Deltakerne forteller også hvordan elever med hørselsrest får et bedre læringsutbytte enn elever som kun benytter tegnspråk. Undervisningsopplegget, hvor det er utfordrende for hørselshemmede elever å delta, lave tegnspråklige ferdigheter blant både lærere og tolker, vil hindre et godt læringsutbytte. Ansvarlige ressurspersoner ved knutepunktskolene, som deltakerne beskriver presser på hørselshemmede elever tekniske hjelpemidler som baserer seg på lyd, vil også kunne bidra til at tilpasset opplæring som tilbys, ikke nødvendigvis er tatt med hensyn til den enkelte elevs individuelle behov og forutsetning. Elevene som foretrekker tegnspråk i stedet for å basere seg på lyd, mottar i slike tilfeller undervisning basert på hørendes premisser. Alle disse faktorene bidrar til at skolehverdagen er tilpasset elever som fungerer mest mulig som hørende. Kermit (2018) fremhever hvordan hørselshemmede elever blir prisgitt den fagpersonen som sitter med makten til å definere hva retten til tilrettelegging skal omfatte og når retten er oppfylt. En fagperson som ønsker at flest mulig skal benytte hørselsteknisk utstyr, vil muligens se på tilretteleggingen som fullført når det settes inn mikrofoner i klasserommet, uten å ta hensyn til hvor mye utbytte elevene har av denne tilretteleggingen. Skal det gis tilrettelegging og tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3; Utdanningsdirektoratet, 2018a; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.86-87) knyttet til den enkeltes behov og forutsetning, blir kompetanse, innsikt og involvering av hørselshemmede elever en viktig del av jobben til fagpersoner på feltet.

Kermit (2018) og Kermit et al. (2014) beskriver tilsvarende som deltakerne forteller, at undervisningen som gis til hørselshemmede elever, gis på hørendes premisser. Også Berge (2003) understreker hvordan tilrettelegging ofte mangler, og kommunikasjon som baseres på hørendes premisser hindrer hørselshemmede elever å delta i skolehverdagen sin. Videre fremhever Kermit et al. (2014) og Nordahl (2018) at undervisningen flere steder fremdeles har et innhold hvor det er en målsetting å kunne kompensere for funksjonsnedsettelsen, og dermed fungere mest mulig som hørende. I slike undervisningssituasjoner blir aktivitet viktigere enn utvikling og læring. Funn fra deltakerne i denne studien og forskning på feltet gir noen bekymringer når man vurderer hvilken kvalitet det er på opplæring til hørselshemmede elever. Kermit (2018) viser til

at flere faktorer bidrar til at hørselshemmede elever ikke får like stort læringsutbyttet av undervisningen, som sine hørende medelever. Det kan være en forklaring på Hendar (2012) og Hendar og O'Neill (2016) sine resultater som viser at hørselshemmedes skoleprestasjoner er faglig dårligere enn sine hørende jevnaldrende. Igjen kommer det frem et behov for både økt kompetanse og kunnskap for å sikre hørselshemmede elever et godt læringsutbytte av undervisningen de mottar. Flere av deltakerne fortalte at de ikke visste hvor de kunne melde fra om dårlig læringsutbytte på grunn av lærers tilrettelegging, eller om tolkenes eller lærere sitt lave tegnspråknivå. Noen fortalte de hadde meldt fra til ansvarlig på skolen, uten at det skjedde noe. Den ene deltakerens forslag om å få noen fra tolkeutdanningen til å kvalitetssjekke tegnspråknivået til både lærere som skal undervise på tegnspråk, og skoletolker er kanskje en løsning for å heve kvaliteten på undervisningen hørselshemmede mottar. Også Holmström og Schönström (2017) er inne på tilsvarende forslag. De understreker at det er viktig for skoler, lærere og hørselshemmede elever å ha en hørselspedagog med særlig innsikt og kompetanse om hørselshemming og undervisning. Legger vi til høy kunnskap og ferdigheter innen tegnspråk, har vi en person som kan både kvalitetssikre språket, undervisningen og være en veileder og støtte for både hørselshemmede elever samt deres lærere.

5.2 Når opplever elevene seg inkludert?

Flere av deltakerne beskriver at de egentlig ikke kjenner medelevene sine i hørende klasser. De opplever at det ikke er etablerte relasjoner til medelevene. Samtlige forteller om situasjoner hvor de blir tilskuere til det sosiale samspillet mellom andre medelever, uten mulighet til å delta selv. Det begrunnes med enten språklige barrierer eller på grunn av utrygghet ved å ikke kjenne noen, da det ikke er etablert noen relasjoner. Kermit (2018) viser til at flere hørselshemmede sliter sosialt og opplever svake relasjoner og dermed er mer ensomme. Grønlie (2005, s70) påpeker at det er vanskelig for hørselshemmede elever å ta del i læringen som skjer gjennom deltakelse og kommunikasjon dersom man kun er tilstede som tilskuer. Når man i et sosiokulturelt perspektiv på læring vektlegger språket og dialogen som det viktigste verktøyet for samhandling som gir læring (Vygotsky, 1978, s.88-90; Manger et al., 2009, s.218; Dysthe, 2001b, s.12), undrer jeg meg på om hørselshemmede elever kun får halvparten av læringsprosessen med seg, når de opplever seg som tilskuere av samhandlingen som skjer. De kan få tolket andres refleksjoner. Men hvis de ikke selv får teste ut egne

refleksjoner (Grønlie, 2005, s.70), eller at de kanskje ikke får tid til å danne seg noen egne refleksjoner, da fokuset hele tiden er på å avlese tolken og hva andre sier, da kan vi stille oss spørsmålet om hørselshemmede elever får delta i kommunikasjonen og i fellesskapet hvor læringen skjer (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.75). Også den nye overordnede delen for læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s.10) understreker hvordan sosial læring henger sammen med faglig læring, og at dialogen blir sentral. Når deltakerne opplever at de ikke har relasjoner og kjennskap til medelevene sine, oppleves det ekstra utfordrende å ta del i kommunikasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015e; Utdanningsdirektoratet, 2010, s.42-43). Fravær av hørsel skaper usikkerhet, skriver Grønlie (2005, s.67). Hun påpeker videre hvordan lyd miljøet gir deltakelse. Og hvordan hørselshemmede som ikke er tilstede i lyden dermed ikke mottar varsler og signaler, noe som gjør dem til betraktere av det hørende miljøet snarere enn deltakere (Grønlie, 2005, s.12). Det sosiale miljøet fremheves av deltakerne som viktig. Flere av deltakerne beskriver at selv om det fungerte faglig, så var situasjonen uten venner og et nettverk på skolen en årsak til at flere av dem skuldet mye. De ønsket ikke å komme på skolen, når de visste hvilken ensomhet og vond følelse det var å sitte utenfor å betrakte samspillet som medelevene har, og som de ofte ikke var en del av. De mellommenneskelige forhold på skolen er en del av definisjonen av et psykososialt miljø, sammen med det sosiale miljøet og opplevelsene av læringssituasjonen (NOU 2015:2, s.30; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Når deltakernes beskrivelser omhandler utrygghet, ensomhet og hinder av å delta i læringsfellesskapet, kan vi stille oss spørsmål om rammene rundt hørselshemmede elever tilrettelegger for læring. Deltakerne som opplevde å ha venner, beskriver også i større grad opplevelse av å ha trygghet og en dialog. Når funnet viser svake relasjoner til medelever, er vi inne på opplevelser og konsekvenser som hindrer både trivsel og læring. Kermit (2018) påpeker nemlig at å føle seg som en del av flokken er knyttet til trivsel og læringsutbytte. Han understreker videre hvilke alvorlige psykososiale konsekvenser som kan oppstå som følge av å ikke bli inkludert.

Tre av deltakerne hadde ikke andre tegnspråklige medelever, og to av dem bemerket at de opplevde seg ensomme, og ikke som en del av klassen. Den siste av dem synes det var positivt å være eneste hørselshemmet i klassen, da erfaringen tilsa at det ble grupperinger ved flere hørselshemmede sammen, som gikk på bekostning av vennskap med hørende medelever. Denne grupperingen var noe de andre deltakerne også påpekte.

Andre medelever i klassen kjenner hverandre fra nærmiljøet og ungdomsskoler i nærheten. Knutepunktelevne komme nye og ofte alene inn i disse etablerte grupperingene, og kommer derfor lettere sammen med andre hørselshemmede medelever, der kommunikasjonen og etablering av relasjoner skjer lettere.

De tre andre deltakerne fremhever fordelene ved å ha en hørselshemmet medelev å kommunisere og samarbeide med. Enkelte av dem reflekterte likevel i ettertid over sannsynligheten av at det tette samholdet mellom hørselshemmede, fremstod som en egen gruppering i klassen og medvirket til at de ikke hadde så mange hørende venner fra klassen sin. De språklige barrierene forsterket grupperingene mellom de etablerte hørende gruppene og de mindre tegnspråkgruppene. Men de er usikre på om de ville ha gjort endringer hvis de skulle tilbake på skolen. En av deltakerne sier han kanskje ville ha prøvd litt mer, men sier det er enormt slitsomt å kommunisere på hørendes premisser. Han sier videre at han ved å ikke ha tegnspråklig medelev kanskje ville blitt bedre kjent med hørende medelever, men at han nok ville blitt så utslitt av å jobbe hardt for å få til kommunikasjonen, at det trolig hadde gått på bekostning av faglig utbytte. Her virker det som om deltakeren fremhever hvordan kommunikasjonen i hørende skole er basert på hørendes premisser, tilsvarende som undersøkelsen til Berge (2003) viser til. Deltakerne som opplevde seg ensomme og alene i klassen, fremhevet behovet for å ha et sosialt miljø, og ønsket seg gjerne en hørselshemmet medelev. Kermit et al. (2014) fokuserer på sammenhengen mellom sosial og faglig inkludering. Er man sosialt inkludert er det større muligheter for å også bli faglig inkludert. Kermit et al. (2014) påpeker at mye grunnleggende læring skjer i interaksjon med jevnaldrende. Også Antia et al. (2002) påpeker hvor viktig det er med samhandling mellom hørselshemmede elever og klassen og lærer. Antia et al. (2002) påpeker at slik samhandling er sentral for at det skal konstrueres kunnskap i et sosialkonstruktivistisk læringssyn, og det derfor blir viktig at lærer jobber for å skape medlemskap for alle elevene. Det kan lærer gjøre gjennom å innføre kunnskap om tegnspråk og hørselshemmedes situasjon, slik at alle elever har tilgang til å utvikle kunnskap, evner og mulighet til å samhandle sammen for å skape læring (Antia et al., 2002). Samtlige av deltakerne fremhever behovet for en slik innføring hos både lærere og elever. Noen av deltakerne påpeker at det oppleves som om medelever ikke fikk særlig informasjon om tegnspråk og hørselshemmede, og at dette skapte usikkerhet blant medelevene, som gjorde at de trakk seg unna. En slik reaksjon beskriver Grønlie (2005, s.72) oppstår da man kan oppleve usikkerhet og frykt

for å trække feil i en situasjon man ikke føler man mestrer. Behovet for økt kompetanse og mer informasjon vil kunne øke sjansen for at hørende og hørselshemmede elever våger å kommunisere sammen, i stedet for at hørseltap og språkbarrierer skal hindre etablering av relasjoner og nye vennskap.

Deltakerne påpekte at det var utfordrende å bli tatt ut av klassen. De andre i klassen fikk tilhørighet til klassen og ble kjent med hverandre. Deltakerne som ble tatt ut av klassen og skiftet mellom ulike klasser og skoler, forteller at de aldri helt følte seg tilhørende noen steder. Det skapte et utrygt læringsmiljø, samt ble veldig ensomt. Kermit (2018) bekreftet i sin rapport, følelsen av å ikke føle seg tilknyttet i klassen når man stadig blir tatt ut. Han beskriver det som å være på besøk i klassen, i stedet for en del av den. Forskning på feltet viser skepsis ved bruk av spesialundervisning ved å bli tatt ut av klasserommet, da en slik praksis virker ekskluderende og hindrer etableringen av sosiale relasjoner i negativ retning (Kermit, 2018; Hjulstad et al., 2015; Nordahl, 2018; Antia et al., 2002; Kermit et al., 2014). En av deltakerne synes ordningen han opplevde ivaretok både behovet for å bli tatt ut av undervisningen ved faglig gjennomgang, samt behovet for å føle tilhørighet til klassen. Han ble tatt ut av klassen sammen med 5 andre medelever, når det var mye teori som skulle gjennomgås. Etter en periode på noen uker, var det 5 nye medelever som fulgte med ut. Denne ordningen la til rette for at hørselshemmede elever skal kunne etablere relasjoner, samtidig som hørselshemmet elev fikk ekstra oppfølging i en mindre gruppe. Det blir også lettere for hørselshemmede elever å delta i dialogen og det sosiale fellesskapet når det var færre personer og mindre støy å forholde seg til (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Kanskje man ved å tenke nytt om inkluderende praksiser, slik Kermit et al. (2014) og Haug (2016) påpeker som viktig, kan finne flere løsninger innenfor rammene av en ordinær klasse? Inkluderende opplæring betyr at alle skal være en del av fellesskapet på en likeverdig måte, og slik opplæring oppnås gjennom relasjonsbygging og deltakelse, understrekes det i *Rett til læring* (NOU 2009:18, s.14-16). Skolene må finne opplegg i undervisningen som ivaretar muligheten for hørselshemmede elever å få etablert relasjoner, samtidig som man mottar tilpasset opplæring basert på visuelt språk i stedet for det auditive som resten av klassen baserer seg på. Deltakerne selv påpeker hvor viktig jevnlig og god informasjon til lærere, men også til elever er av stor betydning for å kunne etablere relasjoner og ta del i dialogen og fellesskapet. En av deltakerne beskrev hvordan medelever opplevde seg usikker, og dermed ikke tok kontakt, mens en

annen deltaker forteller at hørende medelever trekker seg unna fordi samtale med ham innebærer å benytte tolk. Begge deltakerne, med støtte i resten av deltakernes beskrivelser, viser at hørende medelever var mer åpne, og imøtekommende rett etter informasjon om tegnspråk og hørselshemmede var gitt. Deltakerne tenker derfor at informasjonen vil kunne bidra til ufarliggjøring, og fremmer det sosiale samspillet i klassen, hvor også hørselshemmede elever ble inkludert. De ønsker at skolene skal prioritere slik informasjon opptil flere ganger i løpet av året. Samtidig påpeker de hvordan klasser med hørselshemmede elever bør prioritere bli-kjent prosessen i starten av skoleåret, da hørselshemmede som ofte forsvinner ut av klassen bruker lengre tid på å etablere relasjoner, enn hva medelever som følger klassen fast behøver.

5.3 Hva oppleves som en god skolehverdag?

Deltakerne fremhever hvordan betydningen av å bli involvert, hørt og forstått påvirker om skolehverdagen oppleves bra eller ikke. Deltakerne beskriver at skolehverdagen ikke inneholder noen samarbeidsmøter med ansvarlige, hvor det følges opp hvordan opplæringen og tilretteleggingen fungerer. Flere av deltakerne beskriver hvordan ansvarlige i knutepunktskolesystemet opptrer som eksperter på feltet, og legger føringer uten å involvere elevene selv i saker som gjelder dem. Noen av deltakerne beskrev at dette var tilfelle selv når de sa i fra at de ikke var enige, og ville ha noe å si om hva som best fungerer i egen situasjon. FNs barnekonvensjon, artikkel 12 (Barne- og familiedepartementet, 2003), ivaretar barns rett til medvirkning i saker som omhandler dem selv ved å uttale seg om egne synspunkter, og tilsvarende at disse synspunktene skal vektlegges. Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s.17) fremhever i tillegg at alle har et ansvar for å fatte avgjørelser som er til barnets beste, og understreker at barn har rett til å bli hørt.

Deltakernes beskrivelser samsvarer ikke med denne retten. Deltakerne beskriver en skolehverdag hvor det ofte må kjempes for å bli involvert og hørt. For noen blir denne kampen enormt tung å kjempe, da lite medvirkning vil ofte kunne påvirke både den faglige og sosiale delen av skolehverdagen. Deltakeren som beskrev hvordan situasjonen av å ikke være en del av klassen, og med lærere som ikke tok hensyn til hans situasjon som hørselshemmet var en byrde. Denne byrden ble mye verre da ansvarlig for knutepunktskolen ikke lot ham ha noen medvirkning, ikke ble hørt eller forstått. Heller ikke foreldrene til deltakeren nådde gjennom, og konsekvensene ble en

skolehverdag som påvirket psykisk helse i negativ retning, i tillegg til at tilrettelegginger faglig og sosialt ikke ble møtt. Dermed opplevde deltakeren en skolehverdag uten trivsel, motivasjon og uten læringsutbytte.

Kermit (2018) viser til funn som bekrefter deltakernes opplevelser av å ikke bli involvert. Han skriver at hørselshemmede elever svært sjeldent blir spurt eller involvert i saker som gjelder dem selv. Videre påpeker Kermit (2018) at mangel på medvirkning og at man blir prisgitt ansvarlige fagpersoner som sitter med makt til å definere rettigheter, gjør at en sårbar gruppe blir ekstra utsatt.

Medvirkning blir fremhevet som sentral i inkluderende opplæring (NOU 2009:18, s.16). Men inntrykket er likevel at skoleverket ikke utnytter ressursen til å skape inkludering ved å involvere elevene selv (NOU 2009:18, s.16).

Det bekrefter deltakerne ved å beskrive situasjoner der ønsket tilrettelegging, som øker faglig utbytte og/eller den sosiale inkluderingen, overses.

En deltaker beskrev hvordan ønsket om plassering i klasserommet, som ville bety bedre tilgang til dialogen i undervisningen, samt å være sosialt inkludert, ikke ble tatt hensyn til, da lærer mente deltakeren skulle sitte helt fremme, på tross av hvilken argumentasjon deltakeren ga om at en slik plassering hindret både faglig og sosial inkludering. Tilrettelegging er ofte individuelt, og tidligere erfaringer med tilrettelegging for hørselshemmede elever kan ikke ukritisk overføres til neste hørselshemmede person. Også Hjulstad et al. (2015) påpeker hvor viktig det er at det er forståelse for at hver situasjon er ulik, og det viktigste er derfor å se hver enkelt situasjon og person an for å finne hvilken tilpasning som trengs.

Samtlige av deltakerne understreker hvor viktig det er at lærer involverer eleven for å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen for å skape en god skolehverdag. Gjennom god kommunikasjon, og jevnlig samtaler om hva som fungerer og hvilke utfordringer hørselshemmede elever møter, vil læreren være i stand til å kunne bidra til en god skolehverdag, hvor både det praktiske og emosjonelle aspektet av å bli involvert, hørt og forstått blir tatt hensyn til.

Oppsummert

Intervjuene som er gjort, og studien som helhet er skrevet med tanke på situasjonen for hørselshemmede elever i hørende skole på videregående. Selv om det er seks

enkeltstående og selvstendige opplevelser og tanker som beskrives, er likevel samsvaret mellom disse seks deltakerne med ulik bakgrunn, på ulike skoler og i ulike fag, såpass fremtreden, at jeg tenker det svært gjerne kan ses i en større sammenheng. Funnene som kommer frem kan være nyttige for ansatte ved både barne- og ungdomsskoler, samt ansatte ved videregående skoler. Legger man tidligere forskning med tilsvarende funn også til grunn, styrker også det grunnlaget for overførbarheten til tilsvarende situasjoner.

Totalt sett ga ikke det positive perspektivet i prosjektet særlig positive funn. Funnene er i større grad deltakernes ønsker om endringer som kan bedre situasjonen, enn hva vi kan bygge videre på og styrke. Beskrivelsene fra skolehverdagen var i større grad preget av å mestre og trives *på tross av* å gå integrert, ikke *på grunn av*. Jeg reflekterer nå i etterkant hvorfor det ikke ble så lett å få et positivt innblikk i deltakernes skolehverdag. Var spørsmålene mine feil formulert? Kanskje påvirkes deltakerne av måten de er vant å snakke om den inkluderende skolen? Som vi leste i innledningen var det flere i miljøet som ytret bekymring over at døveskoler nedlegges, og at inkludering i hørende skole ikke har fungert like lett. Dette er mest sannsynlig en diskusjon som også deltakerne har fått med seg, og har sine tanker om. Jeg opplever at grunnen til at deltakerne i større grad beskrev negative situasjoner ved å gå integrert i hørende skole, var fordi det var viktig for dem, og det var det som var aktuelt. Man kan ikke få frem eksempler på hva som fungerer bra, når deltakerne sier de ikke har eksempler på det. De har derimot sine tanker og anbefalinger om hva som *kunne* bidratt til at situasjonen hadde fungert. Da er det slik skolehverdagen faktisk er for dem. Jeg kjenner igjen mange av beskrivelsene deres ved å kjenne til fagfeltet, så det virker pålitelig hva som kommer frem. I tillegg er det positivt at det er deltakerne selv som setter fokuset på hva som kan endres, i stedet for at jeg etterlyser hva som kan endres. Da reduserer jeg muligheter for at egen forforståelse setter fokuset. Annen forskning på feltet viser dessuten til tilsvarende resultater (bl.a. Kermit, 2018) som også gir grunnlag for å bekrefte beskrivelsene som deltakerne deler (Thagaard, 2013, s.208).

6.0 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

Formålet med denne studien har vært å finne ut hva som er positivt og fungerer bra for hørselshemmede elever i hørende skoler, for å kunne bygge videre på dette og styrke de positive sidene av prinsippet om den inkluderende skolen. Resultatet er av annen art en jeg forventet. Samtlige deltakere beskrev opplevelser som gir hørselshemmede elever utfordringer i hørende skoler. Fellestrekkene som kom frem var at det trengs mer kunnskap og innsikt hos skolens ansatte om tegnspråk og om hørselshemmedes situasjon. Deltakerne opplever ofte å møte lave forventninger til det faglige nivået, og mange mister motivasjon. Deltakerne ønsker i større grad å bli involvert og hørt angående egen situasjon. Å kjempe mot et system, som vet bedre hva man trenger enn hva man selv erfarer på kroppen at man trenger, er en tung og ofte håpløs kamp, og samsvarer ikke med hva tilpasset opplæring er ment som. En ordning som i dag, hvor man er frem og tilbake mellom egen klasse og andre klasser, skaper hindringer for å etablere trygge relasjoner, som ser ut til å påvirke både det faglige utbyttet, det sosiale og trivselen på skolen.

Opgavens problemstilling, «Hvilke faktorer kan bidra til at hørselshemmede elever opplever mestring og inkludering i hørende skole?» har ikke et kort konsist svar, da mange individuelle faktorer spiller inn, samt det er flere brikker som må på plass for at hele situasjonen skal fungere best mulig. Det mest konkrete svaret ut fra oppgavens funn kan likevel litt nådeløst oppsummeres med at høye, realistiske forventninger og en undervisning basert på hørselshemmede elevers premisser kan bidra til mestring og faglig inkludering. Kompetanse, innsikt og en ufarliggjøring av tegnspråk og hørselshemmede ser ut til å kunne bidra til sosial inkludering av hørselshemmede.

Går man litt mer i dybden på kortsvaret, kan man dra frem følgende som viktige funn i studien, og som kan knyttes til oppgavens underproblemstillinger:

Om faglig utbytte for hørselshemmede elever, kommer det frem i funnene at en tilpasset opplæring hvor hørselshemmede elever opplever forventninger på hørselshemmedes premisser (å føle seg normal, bli behandlet likt) kan påvirke hørselshemmedes innsats og mestring. Forventninger som er høye og realistiske, og som

bygger på hvilke erfaringer elevene har fra før (autentisk mestringsopplevelse) kommer også frem som en viktig faktor for mestring.

Videre er det en sterk motivasjon og mestringsforventning knyttet til det å observere hva medelever klarer (vikarierende erfaringer), noe som krever at hørselshemmede ikke må tas for mye ut av klassen. Også hvordan omgivelsene kommuniserer positive forventninger til hørselshemmede elever, ser ut til å påvirke og motiverer til mestring (verbal overtalelse).

Skolesystemet fremstår som om det baserer seg og tilrettelegger for mye på hørendes premisser, noe som skaper utfordringer for hørselshemmede elever, spesielt elever som baserer seg på tegnspråk og ikke har hørselsrest. Økt kompetanse og forståelse for hørselshemmedes situasjon og deres opplæring vil mest sannsynlig bidra til å kunne tilby reell tilpasset opplæring. Ansvarlige og andre ansatte rundt den hørselshemmede eleven, vil gjennom økt kompetanse, innsikt og involvering av hørselshemmede elever i egen situasjon, kunne gjøre endringer i systemet som bedre tilrettelegger for den enkelte elev sine forutsetninger, i stedet for å se hvordan den enkelte elev kan tilpasse seg systemet.

Det er viktig med en lærer som har høye og realistiske forventninger, som anerkjenner og involverer eleven i tilrettelegging, og viser kompetanse og innsikt om hørselshemmedes læresituasjon. Lærere som kan/prøver å benytte seg av tegnspråk, og ikke er redd for å prøve og kommunisere direkte, kan påvirke skolehverdagen og medelever i positiv retning. Det er likevel viktig for hørselshemmede elever, at det settes inn tolk i undervisning hvor lærere med tegnspråkkompetanse likevel ikke mestrer språket flytende.

I skolesammenheng er det ønskelig med faste tolker som ikke blir for nøytrale, men gir litt av seg selv for å minske avstand og dermed skaper trygghet for både hørselshemmede og hørende elever. Tolkene må samarbeide med hørselshemmede elever og med lærere for å finne best mulige løsninger, samt holde seg oppdatert for å ha best mulig forutsetninger til gode tegnspråkløsninger på oversettelsene.

Av fysiske betingelser som påvirker skolehverdagen, kommer det frem at plassering i klasserom er en viktig faktor for trivsel og inkludering. Plassering må avtales med hver enkelt hørselshemmet elev, da hørselsrest, språkkode og hvilke hjelpemidler som benyttes påvirker hvilken plassering som fungerer best. Både oversikt over klassen,

samt nærhet til lyd-kilden og/eller kunne avlese tolk uten særlige visuelle forstyrrelser er viktig. En annen fysisk betingelse som ser ut til å påvirke, er ordningen med å flytte frem og tilbake mellom ulike klasser og skoler. En slik ordning kan være en utfordring som påvirker læringsutbytte og etablering av relasjoner.

Om å være faglig og sosialt inkludert, ser vi at inkludering henger nøye sammen med tilpasset opplæring, og først når opplæringen er tilpasset, er den også inkluderende. Deltakerne i studien har kommet med sine anbefalinger til tilrettelegging som inkluderer hørselshemmede elever. Den mest fremtredende faktoren som ser ut til å bidra til inkludering både faglig og sosialt, virker som tilrettelegging for informasjon for å ufarliggjøre tegnspråk og hørselshemmede, samt involvering av hørselshemmede selv i sin tilrettelegging.

Hørselshemmede elever opplever seg inkludert i faglig fellesskap når plassering i klasserommet og skolen har høy kompetanse om hvordan man best mulig tilrettelegger og kommuniserer med den enkelte hørselshemmede elev.

Videre opplever hørselshemmede elever seg inkludert i sosialt fellesskap når plassering i klasserommet gir tilgang til fellesskapet, og tilstrekkelig informasjon har bidradd til å ufarliggjøre tegnspråk og hørselshemmede slik at medelever tørr ta kontakt, både med og uten tolk.

Oppsummert virker det som om skolesystemet i dag fremstår som tilpasset hørende elever, både faglig i undervisningen og sosialt. Det vil bety at om man skal mestre og trives i den inkluderende skolen, så bør man fungere på hørendes premisser. Som en av deltakerne oppsummerte det hele med: «Knutepunktmodellen fungerer for de som er faglig sterke, men de som ikke er det, de faller lett utenfor».

Her har vi en jobb å gjøre. Hvem er de faglig sterke? Og hva er det som eventuelt hindrer faglig svake hørselshemmede elever til utvikling, mestring og trivsel? Er det hvordan systemet er lagt opp? Er det bakgrunnen fra grunnskolen? Er det den språklige og kulturelle kompetansen til lærere og tolker? Eller er det kanskje i hvilken grad hørselshemmede kan tilpasse seg hørendes premisser?

På bakgrunn av dette bør fokuset videre være en økt kompetanse og innsikt hos fagpersoner tilknyttet hørselshemmede elever. Også kunnskap om hvilke forventninger lærere og andre ressurspersoner rundt hørselshemmede elever har, og hva de bygger

disse forventningene på, blir viktig. Samt på hvilket grunnlag blir opplæringen til hørselshemmede elever gjennomført, og hvilken tilrettelegging i form av utdanning og ressurser trenger lærere til hørselshemmede elever, for å kunne mestre og bli trygge i sin utførelse av undervisningen. Det vil også være av interesse og undersøke i hvilken grad opplæringen av hørselshemmede elever oppnår satte mål. En vurdering av hørselshemmede elevers læringsutbytte av undervisningen, i tillegg til hvordan bruk av tolk/tekniske hjelpemidler påvirker læringsutbytte, kan gi kunnskap om læringsutbyttet og undervisningens kvalitet, i stedet for å benytte skoleprestasjoner som evaluering.

Hvis jeg nå skulle startet prosjektet på nytt, med erfaringene jeg har gjort meg, ville jeg nok formulert flere spørsmål som tar for seg selve undervisningen og dialogen som skjer i klasserommet, ved å skaffe flere eksempler og beskrivelser om temaet. Det hadde selvsagt også vært interessant å kunne få hørende medelevers opplevelser, lærere og tolkers opplevelser av de samme situasjonene. Det har det ikke vært mulig å inkludere i denne studien på bakgrunn av tid og oppgavens omfang. Det får ligge åpent til eventuell videre forskning.

Totalt sett har jeg tilegnet meg ny kunnskap gjennom dette prosjektet, som jeg vil ta med meg videre i mitt arbeid tilknyttet opplæring og inkludering av hørselshemmede elever. Mye arbeid er allerede lagt ned i fagfeltet om hvordan man skal kunne gi tilpasset, inkluderende opplæring til hørselshemmede elever i hørende skoler. Når det kommer så tydelig frem hvordan hørselshemmede elever møtes med lave forventninger og tilpasset opplæring som ikke ivaretar fellesskapsfølelsen i den ordinære klassen, forstår vi at det likevel også gjenstår mye arbeid.

Referanseliste:

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget
- 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. Hentet fra: <https://www-jstor-org.pva.uib.no/stable/pdf/42658617.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H Freeman and Company
- Barne- og familiedepartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Berge, S. S. (2003). *Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede*. (HiST ALT notat nr.5 2003). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk. Hentet 13.02.15 fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/110608/ALTnotat0503.pdf>
- Bergh, G. (2004). *Norsk Tegnspråk som offisielt språk*. Oslo: ABM-utvikling, PDC Tangen as
- Bisgaard, A. B. (2011, 11.mars). En stille kamp. *Morgenbladet*. Hentet fra: https://morgenbladet.no/samfunn/2011/en_stille_kamp
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bråten, I. (2002a). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s.164-193). Oslo: Cappelen Akademisk forlag

- Bråten, I. (2002b). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s.11-30). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Collins, J. L. (1985). *Self-efficacy and Ability in Achievement Behavior (Motivation)* (Doktoravhandling, Stanford University). Hentet fra: <https://search-proquest-com.pva.uib.no/docview/303396520?pq-origsite=primo>
- Dalland, O. (2006). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Danielsen, A.G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø – medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dysthe, O. (2001a). Mappemetodikk med sosiokulturell forankring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 333-348). Oslo: Abstrakt forlag as
- Dysthe, O. (2001b). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Oslo: Abstrakt forlag as
- Dysthe, O. (2001c). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag as
- Eriksen, E. M. (2018, 30.april). Nordahl-rapporten: Lite nytt om spesialundervisning. Hentet 27.01.19: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/april/nordahl-rapporten-lite-nytt-om-spesialundervisning/>
- Federici, R. A. (2010, 17.juli). Skolen som arbeidsplass – Skolelederes hverdag. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-arbeidsplass---skolelederes-hverdag/>
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & Aase, T. H. (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Oslo: Universitetsforlaget
- Geertz, C. (2000). *Local Knowledge: further essays in interpretive anthropology* (3.utg). New York: Basic Books
- Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies* (2.utg). Cambridge: Polity Press

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10.utg.). Boston: Pearson Education og Allyn and Bacon
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Grønstad, S. F. (2011, 17.februar). Dei blir trygge saman med døve. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <http://www.e-pages.dk/bergenstidende/325/81/?gatoken=dXNlc19pZD0yNjE5NDgzJnVzZXJfaWRfdHlwZT1jdXN0b20%3D>
- Hana, L. (2011, 27.februar). Statped Vest tåkelegger. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <http://www.e-pages.dk/bergenstidende/335/57/?gatoken=dXNlc19pZD0yNjE5NDgzJnVzZXJfaWRfdHlwZT1jdXN0b20%3D>
- Handberg, T. B. (2008). Tospråklighet et gode. I H. Herland (red.), *Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar* (s.67-76). Bergen: Norges Døveforbund, Designtrykkeriet AS
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University og New York Press
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hualand, H. (2002). *I endringens tegn: virkelighetsforståelser og argumentasjon i døvebevegelsen*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren
- Hualand, H. (2006). Et samfunn uten sted. I S.R Jørgensen & R.L. Anjum (red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s.17-31). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hualand, H. (2008). Døvesamfunnet – hvem, hva og hvor er det? I H. Herland (red.), *Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar* (s.9-21). Bergen: Norges Døveforbund, Designtrykkeriet AS

- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), s. 206-217. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hendar, O. & O'Neill, R. (2016). Monitoring the achievement of deaf pupils in Sweden and Scotland: Approaches and outcome. *Deafness & Education International* 18(1), s.47-56. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1142045>
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Holmström, I. og Schönström, K. (2017). Resources for deaf and hard-of-hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey. *Deafness & Education International*, 19 (1), s. 29-39. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1292670>
- Holtsmark, H. & Borrebæk, J. (2009, 26.mars). Kostbare erfaringer for vårt døve barn. *Tidsskriftet Den norske legeforening*. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2009/03/personlige-opplevelser/kostbare-erfaringer-vart-dove-barn>
- Kermit, P. (2006). Tegnspråk og anerkjennelsen av døve som en språklig minoritet. I S.R. Jørgensen & R.L. Anjum (red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s.47-59). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning (Kermit-rapporten). Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. Hentet fra: <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/H%C3%B8rselshemmede-barns-og-unges-oppl%C3%A6ringsmessige-og-sosiale-vilk%C3%A5r-i-barnehage-og-skole.aspx>
- Kermit, P., Tharaldsteen, A.M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger* (Rapport 2014, Mangfold og inkludering). Hentet 16.12.18:

<https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20opplag%202%20W EB.pdf>

Kirke- og undervisningskomiteen. (1991). Innstilling fra Kirke- og undervisningskomiteen om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. (Innst.S.nr.160 (1990-91)). Hentet fra: https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=6&wid=aI&psid=DIVL1362&pgid=aI_0825

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* (St.meld.35 (1990-1991)). Hentet fra: https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL375&pgid=c_0353

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Å høre eller ikke høre – innstilling om hørselhemmede i skolen*. (Rapport Sunnanåutvalget). Hentet 10.11.18: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/a-hore-eller-ikke-hore-innstilling-om-ho/id277672/?q=sunnan%C3%A5utvalget#>

Kohut, H. & Ornstein, P. (2011). *The Search of the Self: Selected writings of Heinz Kohut 1978-1981*. London: Routledge

Kristoffersen, A.-E. og Simonsen, E. (2016). Communities of Practice: Literacy and Deaf Children. *Deafness & Education International*, 18 (3), s. 141-150 Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1198101>

Kruuse, E. (1999). *Kvalitative forskningsmetoder. I psykologi og beslægtede fag* (3.utg.). København: Dansk psykologisk Forlag

Kunnskapsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen (St.meld. 31 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University press
- Læringsmiljøsenteret (2017, 01.juni). Inkludering – hva innebærer begrepet? Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>
- Malmquist, A.K. & Mosand, N.E. (1996). *Se mitt språk! Språkbok -en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen: Døves Forlag AS
- Manger, T. (2012) *Dette vet vi om Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Manger, T. og Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring – utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. (Rapport 17/2009). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/279756>
- Melby-Lervåg, M. & Wie, O. B. (2018, 27. april). Glemte dere forskningen, Nordahl? *Morgenbladet*. Hentet 27.01.19: <https://morgenbladet.no/ideer/2018/04/glemte-dere-forskningen-nordahl>
- NAKU (2019, 30.januar). Grunnskole: Lovverk og statlige føringer. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>

NAV (2014a, 20.juni). Bruk av tolk. Hentet fra:

<https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Tjenester+og+produkter/Tolketjenesten/Bruk+av+tolk>

NAV (2014b, 11.juli). Hjelpemidler. Hentet fra:

<https://www.nav.no/no/Lokalt/Troms/NAV+Hjelpemiddelsentral+Troms/Relatert+informasjon/hjelpemidler--383559>

NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010, 15.januar). Forskerrollen.

Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>

NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016a, 27.april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/>

NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016b, 31.mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 13.09.15 fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Nesse, L. S., Peterson, V. S. & Jørgensen, S. R. (2006). Om tolking og undervisning. I S.R. Jørgensen & R.L. Anjum (red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s.113-124). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Neteland, M. R. (2011, 31.mars). Hvorfor er det så viktig for staten å kvitte seg med de døve barna. *Bergensavisen*. Hentet fra: <https://www.ba.no/meninger/hvorfor-er-det-sa-viktig-for-staten-br-a-kvitte-seg-med-de-dove-barna/o/1-41-5549391>

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl-utvalget). Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Norges Døveforbund. (u.å). Generelt om døve og hørselshemmede. Hentet 10.11.18:

<https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/generelt>

- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NSD (Norsk senter for forskningsdata) (2019). NSD personverntjenester. Hentet fra:
https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html
- Ohna, S. E. (2001). *Å skape et selv: Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Oslo: Unipub forlag og Stein Erik Ohna
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen kompetansesenter. Hentet fra:
<https://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/Vonen.pdf>
- Olsvoll, I. L. (2011, 12.februar). Vi gir oss ikke. *Bergensavisen*. Hentet fra:
<https://www.ba.no/nyheter/vi-gir-oss-ikke/s/1-41-5489211>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015, 8.september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

- Poliner, R. og Benson, J. (2017). *Teaching the Whole Teen: Everyday Practices That Promote Success and Resilience in School and Life*. Thousand Oaks, California: Corwin, a SAGE Company
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ringsø, T. (2014). *Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/285099>
- Roald, I. (2006). *Tegnskrift*. Bergen: Vestlandet kompetansesenter. Hentet 10.11.18: <http://www.signwriting.org/archive/docs4/sw0304-NO-TegnSkrift-Laerebok-06.pdf>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The Art of Hearing Data* (2.utg.).[E-bok] <https://dx-doi-org.pva.uib.no/10.4135/9781452226651>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1392/Stress%20og%20mestring%20IS-2655.pdf>
- Scarr, S. (1981). Testing for children. Assessment and the many determinants of intellectual competence. *American Psychologist*, 36 (10), s. 1159-1166. Hentet fra: <https://psycnet-apa-org.pva.uib.no/fulltext/1982-08599-001.pdf>
- Schröder, O. I. (2006). Likt og ulikt. Innføring i forskjeller mellom norsk og norsk tegnspråk. I S.R. Jørgensen & R.L. Anjum (red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s.79-100). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Schunk, D.H. (1986). Vicarious Influences on Self-Efficacy for Cognitive Skill Learning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3),s. 316-327. <http://dx.doi.org.pva.uib.no/10.1521/jscp.1986.4.3.316>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (3.utg.). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for mestring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sletten, M. (2011, 11.februar). En døv barndom. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <http://www.e-pages.dk/bergenstidende/319/56/?gatoken=dXNlc19pZD0yNjE5NDgzJnVzZXJfaWRfdHlwZT1jdXN0b20%3D>
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, Grøholt, B. & Sommerschild, H. (red.), *Mestring som mulighet – i møte med barn, ungdom og foreldre* (s.21-60). Oslo: Tano Aschehoug. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300056?page=3
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2016). Avtale om overføring av AC Møller skole. Hentet fra: <http://www.statped.no/globalassets/avtale-om-overforing-av-skoledrift.pdf>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2017a, 18.juli). Knutepunktskoler. Hentet fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/videregaende-skole/knutepunktskoler/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2017b, 28.august). Teknisk tilrettelegging. Hentet 24.03.19: <https://www.sansetap.no/smabarn-horsel/tilrettelegging/teknisk-tilrettelegging-hjelpemidler/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thordarson, F.A. (2011, 27.februar). Statped's agenda. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <http://www.e-pages.dk/bergenstidende/335/57/?gatoken=dXNlc19pZD0yNjE5NDgzJnVzZXJfaWRfdHlwZT1jdXN0b20%3D>
- Thornam, R. (2018). Ekspertutvalg har sett på Statped. *StatpedMagasinet 01-2018*. s.28-31. Hentet 27.01.19 fra: <http://www.statped.no/statpedmagasinet/statpedmagasinet-1-2018/statped-og-ekspertutvalg/ekspertutvalg-har-sett-pa-statped/>

Tolkeforbundet (2017, 21.mai). Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer. Hentet fra:

https://drive.google.com/file/d/0B3OA_Cu4M9jdQVNmWmJQdXktZmc/view

Ulvestad, L. (2007). *Fra døveskole til knutepunktskole. Fremveksten av en statlig videregående døveskole i Bergen 1942-2005*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/1956/2338>

UNESCO (1994, juni). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education (Salamanca erklæringen). Hentet fra:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Ursin, G., Borgen, P-C., Kymre, I.G & Robertson, E. (2017). Hva er helsefremmende universiteter? En gjennomgang av konseptet. *Michael Journal*, 02/2017: 14, s.105-116. Hentet fra: <http://www.michaeljournal.no/i/2017/03/Hva-er-helsefremmende-universiteter-En-gjennomgang-av-konseptet>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* (St.meld. 54 (1989-90)). Hentet fra:

https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL432&pgid=d_0521

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Om opplæringstilbud for hørselshemma* (St. meld.14 (2003-2004)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ab9a0a2343b945eaa40e621c5ec1678f/nn-no/pdfs/stm200320040014000dddpdfs.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. 30 (2003-2004)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Hentet 10.01.14 fra:

[www.udir.no/Upload/5/Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming_010211.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/Veileder%20for%20oppl%C3%A6ring%20av%20barn%20og%20unge%20med%20h%C3%B8rselshemming_010211.pdf?epslanguage=no) Hentet på nytt, da første URL er slettet, 14.04.19 fra: [https://www.strand.kommune.no/f/i849ffcab-a4f9-44fe-ad1a-197fc84f28d0/Veileder for barn og unge med hørselshemming.pdf](https://www.strand.kommune.no/f/i849ffcab-a4f9-44fe-ad1a-197fc84f28d0/Veileder%20for%20barn%20og%20unge%20med%20h%C3%B8rselshemming.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*.
Hentet 14.04.19 fra:
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 11.august). Sjekkliste – hørselshemmede. Hentet 11.05.19: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/god-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 11.august). Gruppestørrelse – hørselshemmede. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/gruppestorrelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, 11.august). Videregående opplæring for hørselshemmede. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/videregaende-opplaring/skoletilbud-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e, 17.august). Det psykososiale miljøet – hørselshemmede. Hentet 11.05.19: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/det-psykososiale-miljoet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Utdanningsspeilet 2016. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: http://utdanningspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningspeilet_2016.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 1.august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 22.oktober). Ny overordnet del av læreplanverket.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c, 26.november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag as
- Vifladd, E. & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk. Samhandling om læring og mestring*. Oslo: NKLMS. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070806026
- Vonen, A. M. (2006). Tegnspråk i et lingvistisk perspektiv. I S.R. Jørgensen & R.L. Anjum (red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s.125-149). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- WHO. (u.å). Health promotion. Hentet 14.03.19 fra:
<https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

Vedlegg

Vedlegg: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Inkludering av hørselshemmede elever i skolen”

Bakgrunn og formål

Jeg vil med dette skrivet, spørre deg om du ønsker å hjelpe meg med en undersøkelse jeg skal gjennomføre. Jeg studerer master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Jeg skal undersøke hvilke faktorer som er med å gi hørselshemmede elever i knutepunktskolen en god skolehverdag. Jeg er interessert å vite hva som skal til for at hørselshemmede elever i hørende skole føler seg inkludert både faglig i undervisningen og sosialt sammen med andre medelever. Målet med undersøkelsen min, er å finne informasjon som gir skoleledelse, lærere, rådgivere, tolker og andre som jobber i tilknytning til knutepunktelever, ny kunnskap om hvordan vi kan tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for hørselshemmede elever i hørende skoler.

Jeg ønsker å intervjuer både nåværende og tidligere elever som er tegnspråklige om deres opplevelser av å gå på knutepunktskolen. Dine meninger og erfaringer vil være svært nyttig for at knutepunktskolen skal kunne tilrettelegge best mulig for hørselshemmede elever i fremtiden.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, vil jeg kontakte deg slik at vi kan avtale et sted og tid vi kan møtes. Intervjuet, som vil vare ca 1 time, vil bli filmet slik at jeg kan avlese tegn i etterkant. Det er kun jeg som skal se videoen mens jeg jobber med undersøkelsen, og den vil bli slettet når undersøkelsen er ferdig. Det vil stilles spørsmål om hvilke deler av din skolehverdag du synes er bra, hvordan du lærer best, hva som skal til for at du skal trives på skolen, og om hvilke kvaliteter du verdsetter hos lærere og tolker i undervisningen.

Du bestemmer om du ønsker jeg skal bruke stemme og/eller tegn på intervjuet. Det vil uansett være en tolk med som sikkerhetsnett, slik at vi kan prate uten misforståelser. Tolken har taushetsplikt, og kan ikke fortelle noe fra intervjuet videre til noen. Du vil i forkant av intervjuet få vite hvem tolken er, slik at du kan godkjenne den tolken som blir med. Har du en spesifikk tolk du gjerne vil benytte under intervjuet, er det helt greit. Det viktigste for meg, er at du føler deg trygg, forstått og ivaretatt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veilederen min fra Universitetet i Bergen som skal ha innsyn i opplysningene du gir. Veileder får ikke oppgitt navn på deltakerne. Videoopptak og annen info fra intervjuene vil lagres trygt i låst safe. Alle deltakere vil være anonyme i undersøkelsen. Ingen informasjon skal kunne føres tilbake til hvilken skole, by eller person det er snakk om.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018. Etter prosjektet er ferdig vil all lagret data slettes.

Frivillig deltakelse.

Det er helt frivillig å delta. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten å måtte begrunne hvorfor. Det er ikke noen problem. Også etter at intervjuet er ferdig, vil jeg stille deg spørsmål om du fortsatt ønsker å delta. Vil du trekke deg, vil informasjon du har delt bli slettet. Det er viktig for meg at du kun deltar hvis du ønsker.

Dersom det er ønskelig, kan jeg etter undersøkelsen er ferdig dele mine funn med deg. Vi kan ha en samtale om hvilke funn som er gjort, og/eller du får selve oppgaven av meg når den foreligger.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail siw.rebnord@gmail.com eller mobil [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg: Intervjuguide

«Hvilke faktorer kan bidra til at hørselshemmede elever opplever en god skolehverdag i hørende skole?»

Formål med oppgaven: **Hva oppleves som en god skolehverdag?** **Når oppleves mestring?** **Når opplever seg inkludert (faglig og sosialt)?**

Utenom formålet som står over, er også **oppvarmingsspørsmål**, **bakgrunn som kan påvirke faglige- og sosiale ferdigheter**, spørsmål relatert til problemstilling og undersøkelsens relevans tatt med i intervjuguiden.

Fortell litt om deg selv.

- Hvor gammel er du?
- Hvor er du fra (når kom du til Norge)?
- Hvor gikk/går du på videregående skole?
- Hvorfor valgte du den linjen du valgte? Hadde du valgt samme om du skulle velge om igjen i dag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva ønsker du å jobbe med når du er ferdig på skolen/hva jobber du med i dag?
- Når fikk du hørselstapet ditt?
- Hvordan og når lærte du tegnspråk?
- Kan familie og venner tegnspråk?
- Er du med i tegnspråk-/døvemiljøet?
- Har du venner/aktiviteter i hørende miljø?
- Hvilke tilrettelegginger benytter du deg av? Lydforsterker, høreapparat, CI, tolk
- Hvilke hjelpemidler bruker du på skolen/jobb? Hva benytter du på fritiden?

Hvordan vil du beskrive skolegangen din på barne- og ungdomsskolen?

- Gikk du på hørende bostedsskole eller fulltid/deltids opphold på døveskole?
- Hva opplevdes likt og hva opplevdes ulikt på døveskole vs hørende skole?
- Ble det brukt tegnspråk på grunnskolen? Av hvem? Hvorfor ikke?
- Hvordan kommuniserte du med medelever/lærere?
- På hvilken måte ble det tilrettelagt? Lydforsterker, mikrofon, tolk, assistent...?

Hva vil du beskrive som likheter og hva er ulikt fra grunnskolen og videregående skole?

- Tilrettelegging, lærere, tolker, klassen, bosituasjonen (hjemme/internat)

Benytter du deg av hørselsrest?

- I det tilfelle, merker du forskjell på undervisning hvor du har både tolk og tekniske hjelpemidler, og undervisning der du kun bruker ene delen (tolk eller lydanlegg)?
- Hva blir forskjell? Hvorfor blir det ikke forskjell?
- Hva foretrekker du for å få med deg lærerens undervisning?
- Hva foretrekker du for å føle deg best mulig sammen med medelever/klassekamerater?

Hva opplever/opplevde du som gode situasjoner på skolen? Når lærer/lærte du best?

Eksempler?

Hvilke fysiske betingelser er/var viktig for deg?

- Klasserom, gymsal, skolen. Gi eksempler hvis behov: lys, lyd, plassering, infoskjermer osv

Hvor foretrekker du å sitte i klasserommet? Hvorfor?

Hvem i klassen foretrekker du å samarbeide med? Hørende/ Hørselshemmet?

- Dersom andre i klassen kan tegnspråk, foretrekker du å samarbeide med dem?
- Liker du samarbeide om f.eks. gruppeoppgaver med hørende medelever? Hvorfor/ hvorfor ikke/ hvorfor begge deler?
- Fortell gjerne om fordeler og utfordringer ved begge alternativer.

Hvordan fungerer dialog med medelever/ med lærere (med eller uten hjelpemidler)?

Hva er ønskelige egenskaper ved lærer/ ved tolk?

- Noen tips og råd til lærere/ tolker?

Hva tenker du er en god skolehverdag for deg? (beskriv et eksempel)

- Hva betyr det å ha «en god skolehverdag»?

Opplever du at din skolehverdag er god?

- Hva gjør at du opplever det? Hva skal til for at du skal oppleve det?

I hvilke situasjoner på skolen opplever du at du er flink og kan det dere gjør på?

- Hva gjør at du opplever det? Hva skal til for at du kan oppleve det?
- Opplever du å få skryt og ros av lærere og medelever?

Hva betyr ordet inkludert for deg?

- Opplever du at du er inkludert i undervisningen?
- Opplever du at du er inkludert sammen med klassen din? Hvorfor/ hvorfor ikke? Har du eksempler?

Hvilke tips har du til fremtidige hørselshemmede elever som skal begynner på hørende skole?

Er det noen du tenker som har nytte av å lese oppgaven min, og lære av dine opplevelser, tips og råd? Hvem?

Hvordan har det vært å snakke om disse temaene?

Vedlegg: Godkjenning fra NSD

Anne Grete Danielsen Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen Christies gate 13 5020 BERGEN

Vår dato: 27.10.2016
Deres ref:

Vår ref: 50236 / 3 / ASF

Deres dato:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.09.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: [REDACTED] Vedlegg: Prosjektvurdering

50236 Inkludering av hørselshemmede i videregående skole Behandlingsansvarlig
Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Anne Grete
Danielsen Student Siw Merethe H. Rebnord

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kopi: Siw Merethe H. Rebnord [REDACTED]

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50236

FORMÅL Masteroppgaven handler om inkludering av hørselshemmede elever i hørende videregående skoler. Studenten skal undersøke hva de enkelte hørselshemmede elevene opplever som en god skolehverdag der de opplever mestring. Målet for masteroppgaven vil være å gi ny kunnskap for dem som jobber med hørselshemmede elever i skolen, og bidra til større muligheter for å skape mestring og inkludering for hørselshemmede som går integrert i hørende skoler.

INFORMASJON OG SAMTYKKE I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet. Enkelte informanter er mellom 16 og 17 år, og skal samtykke selv til deltakelse. Personvernombudet er enig i at 16- og 17-åringer kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at omfanget av sensitive opplysninger er lite, og at prosjektet har kort varighet.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Bergen (UiB) sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller mobiltelefon, må det avklares med UiB og opplysningene bør krypteres tilstrekkelig.

TOLK På e-post mottatt 25.10.2016, bekrefter studenten at informantene skal godkjenne tolken før tolken informeres om hvem som deltar i undersøkelsen. Studenten beskriver at tegnspråkmiljøet er lite, så det er store sjansen for at de kjenner til hverandre. I tillegg skal tolken skrive under på en taushetserklæring.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 20.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale bilder eller videoopptak. Vi gjør oppmerksom på at også tolken må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet ved prosjektslutt.