



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Inkludering av hørselshemmede elever i skolen

- en studie av hvordan fire lærere i grunnskolen tilpasser opplæringen med målsetting å inkludere hørselshemmede elever i hørende skole

Carina Pedersen

Mars 2015

¹²My Hands

*God chose that I should never talk
and share a voice with you.*

*My world will be a silent one--
my ears hear nothing, too.*

*Why was it I was chosen to be
so all alone--*

*My inner voice was asking if
the answer could be known.*

*Then I look into the mirror and
saw good things looking back,
I had to take the positives--
put them on the right track.*

*I thought a lot about it,
and now I want to shout,
The wondrous gifts God gave me
outnumber what He left out.*

*So let me take the challenge in
meetings life's demands--
I have the power to change things,
and it lies here in my hands.*



Stevie Drown ³

¹ Isabell (2012) (Blogg) Lastet ned feb. 2015 fra http://isabellmaaris.blogg.no/1326209849_dagens_bilder.html

² Berglund, J. og Berglund, E. H. (1999). Hvor lovlig er du? I *Mens Vi Venter* – Nr. 23. 7.årgang 1. Et nyhetsbrev i endetidsperspektiv. Lastet ned feb. 2015. <http://www.mensvivent.no/mvv23/lovlig.htm>

³ Drown, S. *My hands*. (Blogg) Lastet ned feb. 2015 fra <https://addriana1.wordpress.com/2013/02/10/heart-is-not-silenced/>

Forord

Det er overveldende å tenke at masteroppgaven i tilpasset opplæring er ferdig. Det har vært en spennende, utfordrende og arbeidskrevende prosess. Arbeidet har gitt meg inspirasjon til å fordype meg i dette spennende fagfeltet som omhandler hørselshemmede elever. Studien har gitt meg større innblikk i et fagfelt som jeg kjente fra før, og min for forståelse har gitt et godt grunnlag for å få en større forståelse av fagfeltet. Erfaringene og kunnskapen jeg har fått etter denne oppgaven kommer godt med i det videre arbeidet i skolen uavhengig om det er arbeid med hørselshemmede elever. Mange av de tankene som er viktig å tenke på i tilretteleggingen av hørselshemmede elever kan også overføres på andre grupper av elever, for eksempel fremmedspråklige elever for å nevne noen.

Jeg vil takke visedekan Gisle Johnsen som har veiledet meg gjennom denne prosessen med konstruktive og raske tilbakemeldinger. Jeg vil også takke førstelektor Trond Lekang for veiledning, støtte og oppmuntring underveis. Takk til informantene og til Hunstad ungdomsskole for tilrettelegging for studiet, Til slutt vil jeg takke familien som har vært der som støtte i travle perioder.

Bodø, mars 2015

Carina Pedersen

Sammendrag

Denne studien viser hvordan fire lærere i grunnskolen tilpasser opplæringen med målsetting om å inkludere hørselshemmede elever i hørende skole. Oppgaven er blitt til på bakgrunn av behov for å utvikle egen kompetansen innenfor fagfeltet. Fra og med august 2014 er flere skoler for hørselshemmede elever lagt ned, og tanken er at hørselshemmede elever i større grad skal inkluderes blant hørende elever i den enkeltes tilhørende skole i nærmiljøet. Studien har hatt spesiell fokus på tegnspråklærerens rolle og hvordan tegnspråklæreren kan bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse.

Oppgaven har basis i teorier om tilpasset opplæring, inkludering, hørselshemming, begrepsforståelse og psykisk helse, og knyttes til spørsmålene som reises gjennom problemstilling og forskningsspørsmål. I teoriene kommer det fram hvordan læreren kan legge til rette for hørselshemmede elever i klassen samt hvilke konsekvenser det kan ha å være hørselshemmet.

Under arbeidet med oppgaven var det viktig å lage en overordnet plan som skulle gi oversikt over utformingen av prosjektet. Problemstillingen ga føringer til at valget av design falt på casestudiedesign, et forskningsdesign som retter fokus mot et avgrenset fenomen. I denne oppgaven er det avgrensede fenomenet hørselshemmede elever.

Som forskningsmetode er det benyttet en kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som grunnlag for undersøkelsen. Det er blitt gjort et strategisk utvalg fordi denne målgruppa, fire tegnspråklærere, har spesiell kunnskap om forskningsfeltet, og har derfor kunne bidratt med viktig informasjon til forskningsoppgaven.

Resultater som er kommet fram i undersøkelsen viser at den hørselshemmede eleven ofte blir overlatt til tegnspråklæreren å ta seg av. Når det kommer en hørselshemmet elev til skolen, har lærerne som oftest for lite kunnskap om hørselshemming og fordi de har mye annet å ta seg av, blir arbeid rundt eleven ofte overlatt til tegnspråklæreren.

Det å rette fokus mot hørselshemmede elevers begrepsforståelse, har vist at dette er et område mange sliter med. Læreren som har ansvaret for opplæringstilbudet til den hørselshemmede, må være bevisst egen språkbruk slik at det arbeides for at eleven får utvidet begrepsforståelse og ordforråd. Det kan være lett å tenke at den hørselshemmede eleven må bli presentert for et enklere språk slik at det skal bli lettere for eleven å forstå. Det er viktig å ikke undervurdere eleven, men gi den utfordringer og muligheter for å oppleve mestring.

I oppgaven kommer det fram at mange hørselshemmede benekter sin tunghørthet, og lager seg negative strategier. Dette kan over tid gå utover den psykiske helsen. Undersøkelsen viser at tegnspråklæreren har en viktig rolle for inkludering og tilpasset opplæring for hørselshemmede elever. Oppgavens poengtering og drøftingsdel viser at inkludering er et vidt begrep og vanskelig å definere. Undervisning i grupperom trenger ikke nødvendigvis stride mot prinsippet om inkludering. Noen ganger er det nødvendig med ekskludering for å oppnå inkludering.

Synopsis

This study shows how four teachers in primary and secondary schools adapt their teaching with the aim to include the hearing impaired pupils in school for hearing pupils. The task has become because of the need to develop my own expertise in the field. August 2014 several schools for hearing impaired pupils are laid down, and the idea is that the hearing impaired pupils to a greater extent should be included among hearing pupils in their local school. The study has a particular focus on the role of the sign language teacher in the classroom and how the sign language teacher can help to incorporate and adapt training for hearing impaired pupils in school with emphasis on conceptual understanding and mental health.

Thesis is based on theories of customized training, inclusion, hearing impairment, conceptual understanding and mental health, and is linked to issues raised through the issue and the research issues. The theory will show how the teacher can facilitate hearing impaired pupils in the class and what the consequences might be to be hearing impaired.

During the work of the task it was important to create an overall plan which would provide an overview of the design of the project. The issue gave guidelines for the choice of design which became the case study design, a research design that focuses on a particular phenomenon, and in this task the phenomenon is limited to hearing impaired pupils.

As a research method it is used a qualitative approach research interview as a basis for the survey. There has been a strategic choice because this group, four sign language teachers, have special knowledge of the research field, and therefore they have contributed important information to the research task.

Results that have emerged from the survey show that hearing impaired pupils are often entrusted to sign language teacher to take care of. When a school gets a hearing impaired pupil, teachers often have little knowledge about hearing impairment as well, and because they have much else to take care of, work around the hearing impaired pupil will often be left to the sign language teacher.

Focus on hearing impaired pupils understanding of concepts, has shown that this is an area many pupils struggle with. The teacher, who is responsible for the tuition of the hearing

impaired, must be aware his/her own language so that it deliberately seek to ensure that pupil expand understanding of concepts and vocabulary. It may be easy to think that the hearing impaired pupil must be presented to a simpler language and then it will be easier for the pupil to understand. It is important not to underestimate the pupil, but give it challenges and opportunities to experience success.

The thesis shows that many hearings impaired pupils deny their hardness of hearing, and make negative strategies. As the time go by, this can go beyond the mental health. The survey shows that sign language teacher has for the hearing impaired pupils an important role for inclusion and customized training. Among other discoveries and the part of discussion, however, the thesis demonstrates that inclusion is a wide term and difficult to define. Teaching outside the classroom does not necessarily violate the principle of inclusion. Sometimes it is necessary with exclusion for achieving inclusion.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Synopsis	5
1. Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for tema.....	10
1.2 Problemstilling og avgrensninger.....	11
1.3 Forforståelse og posisjon.....	14
1.4 Noen innledende begrepsavklaringer	15
1.5 Formål med oppgaven.....	17
1.6 Presentasjon av oppgavens oppbygging.....	17
2. Teorigrunnlag	19
2.1 Tilpasset opplæring	19
2.1.1 Ulike politiske ideologier om tilpasset opplæring.....	19
2.1.2 Forskningsbasert tilnærming til tilpasset opplæring	21
2.2 Om inkludering	29
2.2.1 Bakgrunn for prinsippet om en inkluderende skole	29
2.2.2. Inkludering, et utfordrende begrep?	30
2.2.3 Ulike forståelser av begrepet.....	31
2.2.4 Grenser for inkludering?	33
2.3 Hørselshemming.....	35
2.4 Begrepsforståelse	40
2.5 Psykisk helse	46
3. Design og metode.....	50
3.1 Forskningsdesign.....	50
3.2 Et casestudiedesign	51
3.3 Metode med noen vitenskapsteoretiske tilnærminger.....	52
3.3.1 Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner med en hermeneutisk tilnærming.....	53
3.3.2 Kvalitativ forskningsmetode	55
3.3.3 Operasjonalisering.....	56
3.3.4 Kvalitativ metode med bruk av intervju.....	57

3.3.5 Utvalget	58
3.3.6 Utforming av intervjuguide	59
3.4 Plan for innsamling av informasjon med noen etiske tilnærminger.....	60
3.4.1 Søknad om tillatelse	61
3.5 Analyse av innkommende informasjon	61
3.6 Reliabilitet og validitet	63
4. Resultater.....	66
4.1 Innledende samtale	66
4.2 Inkludering av hørselshemmede elever	69
4.3 Tilpasset opplæring av hørselshemmede elever	73
4.4 Begrepslæring hos hørselshemmede elever	75
4.5 Psykisk helse hos hørselshemmede elever	78
4.6 Samarbeid og holdninger rundt den hørselshemmede eleven	81
5. Drøfting	85
5.1 Inkludering av hørselshemmede elever	85
5.2 Tilpasset opplæring av hørselshemmede elever	89
5.3 Begrepslæring hos hørselshemmede elever	93
5.4 Psykisk helse hos hørselshemmede elever	98
5.5 Samarbeid og holdninger rundt den hørselshemmede eleven	101
6. Oppsummering	104
Litteraturliste:	109
Oversikt over figurer:	118
Oversikt over vedlegg:	119
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	120
Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.....	122
Vedlegg 3: Prosjektvurdering.....	123

1. Innledning

Det norske utdanningssystemet har som intensjon å inkludere alle elever (Unesco, 1994). Dette gjelder også elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, men slik har det ikke alltid vært. Helt siden oldtiden har det vært knyttet myter og fordommer rundt hørselshemmede. Både innenfor filosofiske og teologiske retninger vises det til om sammenhengen mellom hørsel og læringsmuligheter (Grønlie, 1995). Aristoteles, som var en av oldtidens største filosofer, hevdet at døvstumme var uten utviklingsmuligheter fordi de ikke kunne kommunisere eller oppfatte tale (Skjølberg, 1992). Slike betraktninger fra kjente filosofer ble etter hvert til vedtatte læresetninger, som førte til at døve fikk en negativ omtale. Resultatet ble at deres hørselshemming ble sett på som en straff fra Gud, og flere hørselshemmede barn endte sine liv i skogen eller i elven. Den katolske kirken behersket samfunnslivet gjennom hele middelalderen, og stilte seg avvisende til de døvstumme.

Fra norske døve elever fikk sin første døveskole i 1825, har de vært gjennom flere læreplaner som har hatt innvirkning på deres skolegang (Skjølberg, 1992). I 1951 kom spesialskoleloven som ga funksjonshemmede rett til undervisning i egne skoler. I 1969 utarbeidet Blomkomiteen forslag om endringer til spesialskoleloven, og resultatet ble at elevene nå skulle integreres i den vanlige skolen. I 1975 ble spesialskoleloven opphevet. Døves rett til opplæring i tegnspråk kom ikke med i fagplanen før i 1997 (Malmquist og Mosand, 1996).

I 1985 konkluderte et offentlig utvalg, Lossius-utvalget at spesialskoletilbudet for funksjonshemmede burde omorganiseres og legges ned (Kunnskapsdepartementet, 2003). Kunnskapsdepartementet (1987, 1990) utformet målene om gjennomføring av ny reform, men med Ot. prp.nr. 49,1987-88, kom grunnlaget basert på loven om avvikling av institusjonene. Dette skapte sterke protester fra døveskolene, og de fikk medhold i første runde. Siden den gang har døveskolene vært i fare for nedleggelse. I 2009 kom Midtlyngutvalget med forslag om at døveskolene skulle legges ned (Kunnskapsdepartementet, 2009). Året etter kom stortingsmelding 18, med forslag om å avvikle tre av de fire statlige grunnskolene for hørsel (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hørselshemmede elever skal fra 2014 over i kommunale skoler, og Statped skal sørge for støtte og veiledning slik at disse elevene skal få et godt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2011). Staten har utviklet læreplaner i tegnspråk, foreldre har fått mulighet til gratis opplæringspakke ved kompetansesentrene og det er muligheter for

utdanning i tegnspråk. Tilbudet hørselshemmede elever får på de kommunale lokalskolene er likevel ikke bra nok ifølge studier gjort av Hendar og Lundberg (2010). I disse studiene blir det opplyst at hørselshemmede elever har dårligere læringsutbytte enn sine hørende medelever.

1.1 Bakgrunn for tema

Historikken bak hørselshemmede elevers skolegang er viktig å ta med som bakgrunn for hvorfor tema er valgt fordi det gir en mer forståelse av tegnspråkets status, døve som en undertrykt minoritetsgruppe men som nå kjemper for sine rettigheter, og studier som kommer fram om hørselshemmedes læringsutbytte i skolen. Som forsker er det viktig å ha denne bakgrunnsinformasjonen fordi det gir meg en forforståelse som kan være nyttig å ta med i forskningen i forhold til det å behandle materialet med ydmykhet og respekt.

Avvikling av døveskolene og kommunenes ansvar for opplæringen av hørselshemmede elever gjør at tilpasset opplæring i skolen blir desto viktigere satsningsområder for at hørselshemmede kan få mulighet til kunnskapstilegnelse, trivsel, sosialisering og utvikling av en trygg identitet. Reell inkludering er det når eleven har en naturlig plass i samspillet mellom det faglige, kulturelle og sosiale, faglige læringsmiljøet (Olsen, 2013). Dette kan være krevende for en hørselshemmet elev, for utvikling av identitet og sosial kompetanse forutsetter gjerne deltakelse i et språklig miljø. I språkmiljøet vil eleven utvikle begreper som er viktig for tilegnelse av kunnskap, utveksling av informasjon, tanke og refleksjon. Grønlie (1995) påpeker at dersom den hørselshemmede ikke opplever å være deltaker i et språkmiljø, kan det føre til understimulering, lite språklig kommunikasjon og liten begrepsutvikling. Dette kan igjen påvirke deres psykiske helse.

Tema for oppgaven handler om inkludering og tilpasset opplæring. Norge er ifølge Salamancaerklæringen forpliktet til å følge intensjonen om inkludering for alle (Unesco, 1994), og derfor vil jeg forske nærmere på dette og belyse hvordan det er mulig å inkludere ei gruppe som så sterkt har stått på barrikadene og kjempet for å beholde døveskolen.

1.2 Problemstilling og avgrensninger

Hørselshemming er et stort emne, og inneholder alle grader av hørselstap. Gjennom eget arbeid med hørselshemmede elever, har jeg møtt en del utfordringer som eksempelvis bruk av hørselsteknisk utstyr i klasserommet. Min erfaring er at i mange tilfeller misforstår hørselshemmede det som blir sagt, for de hører bare deler av det, og viser med ansiktsuttrykk at de oppfatter hva som er blitt sagt. Ofte vil de ikke innrømme at de ikke fikk med seg alt. Elever med hørselshemming har et stort ønske om å være som de andre. For å avgrense forskningsarbeidet, vil prosjektet dreie seg om å rette fokus mot områder som omhandler noen av disse utfordringene, og vil derfor omhandle hvorfor mange hørselshemmede elever sliter med begrepsforståelse, og om deres hørselshemming påvirker deres psykiske helse. Jeg vil også komme inn på hva som skal til for at hørselshemmede elever kan føle seg inkludert. For å tilnærme meg informantene, vil et forskningsintervju passe best for å belyse problemstillingen. Problemstillingen er ut fra det som er beskrevet formulert slik:

Hvordan kan tegnspråklæreren bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse?

Innenfor norsk forskning er det få studier omkring dette, og jeg ønsker derfor å forske på denne problemstillingen forskningsarbeidet. Problemstillingen omfatter mange begreper, og for å konkretisere og gjøre den forskbar, er det viktig å klassifisere den til ulike kategorier (Johannessen, m.fl., 2010). På den måten kan det bidra til å avgrense fokuset til de forskjellige kategoriene, og det kan gjøre det lettere å være målrettet om problemstillingen.

Problemsstillingen operasjonaliseres derfor til fire forskningsspørsmål:

1. Er det en sammenheng er det mellom hørselshemming og begrepslæring?
2. Hvilke tiltak bør prioriteres for å styrke begrepsforståelsen?
3. Hvordan kan hørselshemmingen påvirke den psykiske helse?
4. Hvilke nøkkelprinsipper kan tegnspråklæreren bidra med for å fremme inkludering og kvalitet i den tilpassede opplæringen?

Forskningsspørsmålene er utledet fra problemstillingen og skal være til hjelp under forskningsprosessen for å bidra med å besvare problemstillingen. Det første spørsmålet er valgt fordi det etter min erfaring er mange hørselshemmede som sliter med begrepsforståelse, og jeg ønsker å oppnå større forståelse for hvorfor det er slik. Det andre spørsmålet blir derfor

viktig å stille for å finne mulige løsninger og strategier som kan hjelpe elevene som sliter med begreper. Det tredje spørsmålet er valgt fordi jeg erfarer at hørselshemmede ofte ikke vil skille seg ut, de ønsker ikke oppmerksomhet rundt sin hørselshemming, og ofte kan de føle at de ikke strekker til i forhold til forventninger som stilles. Noen føler at de blir sett på som mindre begavet, fordi de ikke får med seg alt som blir sagt eller misforstår ulike situasjoner. Dette kan medføre at de blir innesluttet og utvikler et dårlig selvbilde. Til slutt er det viktig å stille spørsmål som har med inkludering og tilpasset opplæring fordi skolen er pålagt å følge intensjonen om inkludering ifølge Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Jeg erfarer at hørselshemmede elever som gruppe kan være en utfordring for skolen å inkludere, og derfor er det verdifull informasjon for forskningsresultatet å belyse hva andre skoler bidrar med for å strebe mot en best mulig inkludering av hørselshemmede elever i den ordinære skolen.

I problemstillingen vil tegnspråklæreren ha en sentral rolle. Elever med tegnspråk som første språk har rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk (Opplæringsloven, 1998). Med denne retten følger gjerne en tegnspråklærer med inn i klasserommet, for dette er et behov når undervisningen skal foregå på tegn. Resultatet av at døveskolene legges ned er at den enkelte kommune får ansvaret for opplæringen til den hørselshemmede og eleven skal få sitt tilbud i ordinær skole med hørende klasse. De hørselshemmede er etter min erfaring ofte alene som hørselshemmet, og undervisningen foregår på norsk. Tegnspråklærer får en viktig rolle for det blir gjerne den som står eleven nærmest, som tilpasser undervisningen og som gjør sitt beste for å inkludere eleven. I forskningsarbeidet vil det derfor fokuseres på tegnspråklærerens bidrag når det skal samles inn forskningsmaterialet. Inkludering betyr ikke at alle skal gjøres like. Det er viktig å ivareta forskjellene mellom elevene og at elevene lærer å respektere hverandre for den de er. Å bli inkludert betyr heller ikke nødvendigvis at eleven må være med på alt som skjer. Min erfaring med hørselshemmede er at de noen ganger har behov for en pause i skoletida og trenger å slappe av på et grupperom, men det er ikke det samme som at eleven blir ekskludert. Det er viktig å ta individuelle hensyn og kanskje formulere disse behovene inn i den individuelle opplæringsplanen.

I egen yrkespraksis som tegnspråklærer i grunnskolen oppleves det at hørselshemmede elever sliter med begrepsforståelse. Hørende elever fanger opp begreper hele tiden uten å anstrenge seg, mens hørselshemmede må bruke ekstra energi på å oppfatte hva som blir sagt. Lærere gir ofte definisjoner på nye fagbegrep, men det er ikke alltid nok hvis forståelsen av definisjonene mangler. Det bør skje en dynamisk prosess mellom de nye ordene som kan gi

assosiasjoner til de etablerte hverdagsbegrepene til eleven (Garm, 2009). Jeg erfarer også at når eleven forstår at den ikke har forstått enkelte begrep, vil den ikke innrømme det fordi den er redd for at de andre elevene skal se på han/hun som mindre begavet og dette kan igjen påvirke psyken. Eleven vil ikke skille seg ut, men han/hun føler at det skjer likevel på grunn av sin hørselshemming, og derfor blir det ofte viktig å kompensere dette med å styrke andre områder. Det kan være at eleven vil være med der det skjer for ikke å falle ut sosialt, eller jobber hardt for å hevde seg faglig. Slike strategier kan være belastninger i lengden og kan påvirke dem negativt psykisk.

Gjennom problemstillingen ønsker jeg som forsker å ta del i andre tegnspråklærere sine opplevelser for å dra nytte av deres erfaringer og tanker inn i forskningsarbeidet. Valg av gode informanter har stor betydning for resultatet av forskningen (Johannessen, m.fl. 2010). Denne forskningen er ikke ute etter å generalisere, men å få utfyllende informasjon om hvordan informantene legger til rette for hørselshemmede elever i skolen. I dette studiet vil derfor informasjonsrikdom være et viktig prinsipp og strategiske overveielser er et resultat av fenomenet som undersøkes. I problemstillingen kommer det fram at det er fire tegnspråklærere sin tilrettelegging av hørselshemmede som er fokus, og da blir det viktig å finne informanter som er pedagoger med tegnspråkkompetanse.

Kunnskapsdepartementet (2009) belyser prinsippet om integrering, som kom inn i skolen som en kontrast til den etablerte segregeringen av elever med behov for ekstra støtte. Denne gruppen hadde tidligere etablerte særordninger, men dette ble etter hvert borte. Tanken var at med integrering skulle denne gruppen, elever med spesielle behov og som tidligere fikk sin undervisning ved spesialskoler, få undervisningstilbudet i et ordinært skoletilbud. Resultatet ble at mange ikke fikk særlig utbytte av det. Med referanse til Unescos Salamancaerklæring (Unesco, 1994), ble inkludering først brukt i Reform 97 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Inkludering skal sikre best mulig læringsutbytte for alle ved full deltakelse, og at eleven opplever mestring. Inkludering kan følgelig være en utfordring for hørselshemmede elever.

Undersøkelsen handler om å finne ut hvordan skolen gjennom viktige tiltak kan bidra i inkluderingsprosessen. Det er en sentral målsetting at alle elever skal bli deltakende i et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elever utvikler seg gjerne i samspill med andre, og i dette samspillet er det ofte sosiale koder som må forstås. Hørselshemmede elever mister ofte mye informasjon da de sliter med å forstå begreper, hører dårlig og at det er

vanskelig å finne sammenhengen i konteksten (SINTEF, 1997). Hørselshemmede kan bli utsatt for stressfaktorer, og det kan ødelegge selvbildet (Grønlie, 2005). Disse faktorene er for eksempel at de hele tiden anstrenger seg for å høre hva andre sier. De har et høreapparat som gir en forvrengt hørsel. Det ligger forventninger rundt dem til at de klarer å følge med både faglig og sosialt, og de forstår ikke hvorfor de andre ikke har det på samme måte. Etter en skoledag kan de bli sliten og får ofte vondt i hodet. Sosialt later de som de hører, og deretter føle de seg utenfor fordi de ikke har fått med seg samtalen. Faglig kan de miste informasjon og få faglige hull. Dette kan også påvirke den hørselshemmede emosjonelt fordi de blir anspent og nervøs over utrygge og ubehagelige situasjoner som oppstår ved å føle seg utenfor.

1.3 Forforståelse og posisjon

Jeg har arbeidet i 12 år som tegnspråkpedagog for hørselshemmede elever i grunnskolen i Bodø kommune og videregående opplæring i Nordland Fylkeskommune. Gjennom masterprosjektet ønsker jeg å få enda mer innsikt i hverdagen til hørselshemmede elever, og målet er å utvikle egen kompetanse slik at jeg kan dra nytte av det i arbeidet mitt. Det er viktig å være bevisst på at det kan dukke opp utfordringer som for eksempel egen subjektivitet og forforståelse av forskningsfeltet. Ny kunnskap kan farges og blendes av forforståelsen min, men forforståelsen kan også legge grunnlaget for å bedre forstå forskningsfeltet (Postholm, 2010). Gjennom møter med andre mennesker, andre holdninger, tanker og ny informasjon, utfordres forforståelsen kontinuerlig, og det er en sosial prosess som er viktig å opprettholde i forskningsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2000).

I 1994 fikk Norsk Fjernundervisning, som et ledd i regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1994-1997, i oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet å lage et opplæringstilbud for alle foreldre som har hørselshemmede barn (Statped, 2011). Opplæringen hadde som mål at foreldrene skulle lære seg tegnspråk, og dermed kunne kommunisere med barnet sitt, samt innføring i tema knyttet til det å ha et hørselshemmet barn. Tilbudet som foreldrene fikk skulle være en modulbasert 40 ukers opplæring og denne skulle strekke seg fra barnet er 0-16 år. Dette opplæringstilbudet ble satt i gang i 1996 der fire statlige spesialpedagogiske kompetansesenter for hørselshemmede var med: Møller-Trøndelag kompetansesenter i Trondheim, Statped Vest i Bergen og Stavanger, Nedre Gausen kompetansesenter i Holmestrand og Skådalen kompetansesenter i Oslo. Parallelt med disse kursene har det også vært arrangert kurs for lærere som jobber med elever med nedsatt hørsel.

Fra vår 2001 og fram til i dag, har jeg deltatt på disse kursene sammen med andre pedagoger. Det er et nyttig nettverk der vi kan utveksle erfaringer, få tegnspråkopplæring, forelesning om aktuelle emner knyttet til hørselshemmede og holde oss oppdatert på nye læringsmidler. I dette nettverket har jeg funnet aktuelle informanter som blir viktig i denne prosessen å samle forskningsmateriale til oppgaven. Informantene har mange års erfaringer med hørselshemmede elever og de har tegnspråkkompetanse. Valget av disse informantene er derfor en strategisk utvelgelse, fordi de passer inn i målgruppa som er nødvendig for å samle inn hensiktsmessig informasjon (Johannessen, m.fl. 2010).

1.4 Noen innledende begrepsavklaringer

I opplæringsloven § 1-3 (1998) står det at tilpasset opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. Utdanningsdirektoratet (2014) har utviklet en definisjon på tilpasset opplæring som tar inn over seg betydningen av å sikre alle får en likeverdig opplæring uavhengig av evner og forutsetninger.

Opplæringssituasjonen må tilrettelegges på individ- og gruppenivå, noe som er en forutsetning når man velger metode og lærestoff. Det er fokus på den enkelte elev, og læringsmiljøet tar hensyn til tilretteleggingen som blir gitt den enkelte. Dette betyr at tilpasset opplæring for den hørselshemmede eleven i skolen kan for eksempel være å sørge for gode lytteforhold (Statped, 2012). Mulighetene for å tilrettelegge opplæringen for den enkelte elev er mange, og behovene kan være forskjellige. Det er viktig å tenke på hva som må gjøres for å skape gode læringsbetingelser, og da kan også variasjon, fleksible arbeidsformer og gruppestørrelse være gode bidrag. Dale og Wærness (2003, s.31) knytter begrepet tilpasset opplæring i en politisk og ideologisk forståelse:

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfelleskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen.

Bachmann og Haug (2006) har studert forskningsarbeid på tilpasset opplæring, og finner at forskningslitteraturen knytter, ikke uventet, sterke ideologiske definisjoner til tilpasset opplæring. Grunnen til det er den politiske opprinnelsen begrepet har, og definisjonene forskerne bruker blir dermed preget av de politiske intensjonene med begrepet. Det ser ut til at forskere i liten grad benytter seg av uavhengige kritiske analyser av det politiske innholdet og

intensjonen med tilpasset opplæring. Forskere er lojale mot de politiske definisjonene av begrepet.

Inkluderende opplæring defineres av Utdanningsdirektoratet (2014) som at den enkelte elev får muligheten til å delta i fellesskapet på lik linje med andre uavhengig av evner og forutsetninger. Dette stiller krav til skolen, at de kan møte elevens behov, legge til rette for deltakelse slik at utbyttet blir større. Det stiller også krav til hver enkelt elev til å bidra i dette fellesskapet for å bygge gode relasjoner faglig, sosialt og kulturelt. Fysisk aktivitet kan bidra til å styrke fellesskapet, og det er ofte et viktig element i inkluderingsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Skolen kan gi elevene mulighet til innflytelse på organisering av den daglige fysiske aktivitet, og elevmedvirkning kan stimulere erfaringen de får av læringsutbytte. Skolen må i denne prosessen jobbe for at den enkelte får utfordringer på sitt nivå, slik at den får mest mulig læringsutbytte. Arneberg og Overland (1997, s. 32) definerer begrepet slik:

Opplæringen skal tilpasses den enkeltes læreforutsetninger og behov og bidra til at eleven inkluderes i klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap.

Hørselshemmede har ofte til felles å ha problemer med å innhente informasjon samt ta del i kommunikasjon som formidles auditivt (SINTEF, 1997). Kunnskapsdepartementet (2011) presiserer at hørselshemmede er personer med alle grader og arter av hørselstap. Døve har så stort hørselstap at de ikke kan oppfatte tale gjennom hørselen. De hører heller ikke sin egen stemme selv om de bruker høreapparat. Døvblitte er de som har utviklet talespråk før hørselen ble dårlig. Tunghørte kan oppfatte tale og egen stemme, men er avhengig av hørselstekniske hjelpemidler for å kunne høre. Mange døve får tilbud om å operere inn cochleaimplantat, hvorpå de etter inngrepet og mye trening, kan de fungere som tunghørte.

Begrepsforståelse kan utvikles gjennom samhandling mellom elever. De får nye erfaringer, og dette stimulerer språkutviklingen. Begreps- og ordforrådsutvikling henger nøye sammen, men ord og begrep er ikke synonyme. Begreper har med tankesystemet vårt å gjøre, mens ord har med språkssystemet vårt å gjøre (Statped, 2011). Hørselshemmede elever oppfatter ikke alltid hva som blir sagt, og det kan ha innvirkning på språket i den grad at de sliter med å forstå begreper. Graden av hørselstapet virker inn på språkutviklingen (SINTEF, 1997).

Psykisk helse defineres av Verdens helseorganisasjon, i WHO's Constitution (2014) som *a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*. Dette kan forstås som at psykisk helse er en tilstand av fysisk, mental og sosial velvære og ikke bare fravær av sykdom eller svakhet og gjelder personer med god psykisk helse som takler utfordringer, arbeider godt og bidrar i det sosiale fellesskapet. Svendsen (2006) ser på denne definisjonen som merkelig, for kriteriene kan være vanskelige å oppnå, og den er åpen for at personer kan ha dårlig helse uten å være syke.

1.5 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å gjøre forskning som kan føre til resultater eller funn for å bedre inkluderingsprosessen til hørselshemmede elever. Oppgaven kan leses av lærere, skoleledere og andre som arbeider med hørselshemmede elever, og gjennom oppgaven kan de bli mer bevisst hvilke utfordringer det kan være å ha en hørselshemmet elev. Jeg ønsker også å videreformidle resultatene til andre skoler, spesielt skoler jeg vet arbeider med hørselshemmede, og til mine samarbeidspartnere i kommunen. Grønlie (2005) påpeker at dersom det ikke foreligger en klar forståelse av hva reell inkludering av hørselshemmede betyr i praksis, kan det være en stor utfordring å få en hørselshemmet elev. Eleven kan bli isolert og føle seg ekskludert, og får derfor ikke utviklet seg i samspill med andre. Den hørselshemmede eleven kan føle skam, hvis den kjenner seg utestengt, og det kan igjen føre til dårlig livskvalitet. Dersom undervisningssituasjonen ikke er tilpasset elevens forutsetninger, kan resultatet bli at eleven ikke klarer å prestere etter sitt potensiale. Underveis i prosessen ønskes derfor resultater som kan overføres til undervisningen. Dette vil være tiltak som kan lette undervisningssituasjonen, slik at denne elevgruppa kan føle mer tilhørighet og trygghet, og dermed kanskje klare å prestere bedre etter sine forutsetninger.

1.6 Presentasjon av oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av seks kapitler. I kapittel en presenteres bakgrunn for tema, problemstilling samt forskningsspørsmål. Det redegjøres for egen forforståelse og posisjon i forhold til inkludering av hørselshemmede elever i skolen. Til slutt avklares sentrale begreper hentet fra problemstillingen før det sies noe om formålet med oppgaven.

Kapittel to er et teorikapittel som knytter teori til spørsmålene som reises gjennom problemstilling og forskningsspørsmål. Denne teorien omhandler tilpasset opplæring, inkludering, hørselshemming, begrepsforståelse og psykisk helse. Under tilpasset opplæring vil jeg komme inn på ulike politiske ideologier og forskningsbasert tilnærming til begrepet. Kapitlet vil videre se på bakgrunn for prinsippet om en inkluderende skole, om inkludering er et uklart begrep, ulike forståelser av begrepet, og om det er grenser for inkludering. Dette kapitlet vil vise til hvordan læreren kan legge til rette for en hørselshemmet elev, og hvilke konsekvenser det kan få å være hørselshemmet.

Kapittel tre vil redegjøre for oppgavens design og vitenskapelige betraktninger om design. Kapitlet inneholder videre betraktninger om hvordan problemstillingen er blitt operasjonalisert og på hvilken hermeneutisk tilnærming tolkning av resultater vil kunne gi. Videre vil kapitlet ta for seg det kvalitative forskningsintervjuet som grunnlag for undersøkelsen og hvordan begrepene validitet, reliabilitet og etikk har sammenheng med oppgavens tema og metoden som blir presentert.

Empirikapitlet, kapittel fire, presenterer analyse av det som oppfattes som sentrale funn i undersøkelsen, og vil ha en overordnet tilknytning til hovedproblemspørsmålet, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Drøftingskapitlet, kapittel fem, skal ta for seg funn fra empirien, og knytte den opp mot den teoretiske rammen presentert i kapittel to. Disse vil ytterligere bli fortolket med mål om å gi noen svar til oppgavens problemstilling

Avslutningsvis vil kapittel seks oppsummere funn sett i forhold til formålet med studien.

2. Teorigrunnlag

I dette kapitlet presenteres teoriomfanget som skal danne grunnlaget for det videre arbeidet med analyse og drøftinger av datamaterialet. Kapitlet tar utgangspunkt i problemstillingens hovedbegreper og er derfor delt opp i fem deler: Tilpasset opplæring, inkludering, hørselshemming, begrepsforståelse og psykisk helse.

2.1 Tilpasset opplæring

2.1.1 Ulike politiske ideologier om tilpasset opplæring

Retten til tilpasset opplæring, er forankret i Opplæringsloven § 1-3, og innebærer at læreren må kjenne til den enkeltes forutsetninger slik at det kan lages tilpassede og differensierte oppgaver (Opplæringsloven, 1998). Det må også være realistiske læringsmål som den enkelte elev kan klare å nå (Utdanningsdirektoratet, 2014). Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) omhandler tilpasset opplæring, og der står det at tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Det er viktig at læreren stiller krav til den enkelte elev ut fra dens forutsetninger. Videre står det i meldingen at det er ikke et mål, men et virkemiddel for å oppnå læring. I arbeidet skal eleven møte realistiske utfordringer, og opplæringen kjennetegnes ved varierte arbeidsoppgaver og arbeidsmåter. Det er viktig at eleven opplever mestring, at de kan sette realistiske mål og at de er aktive i læringsprosessen slik at de utvikler seg og kan bidra i fellesskapet. Meldingen sier også at det kan være behov for spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gi den enkelte tilpasset opplæring. Det betyr ifølge Opplæringsloven kapittel 5, § 5-1 at:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (Opplæringsloven, 1998).

Spesialundervisningen ble endret som følge av at begrepet tilpasset opplæring ble introdusert i grunnskoleloven i 1975 (Dalen, 2006). Skolene måtte som følge av endringen differensiere opplæringen og imøtekomme behovene hos alle elevene, også de med spesielle behov.

Resultatet av dette førte til at det ble vanskelig å holde tilpasset opplæring og spesialundervisning fra hverandre i praksis. Tidligere læreplaner markerte tydelig skille mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, men dette ble dempet i læreplanen fra 1975. I 1975 ble retten til opplæring for alle innført i en samordnet lov for opplæring i grunnskolen (Bachmann og Haug, 2006). Det førte til endringer for hvordan spesialundervisningen skulle organiseres og gjennomføres. For at disse intensjonene skulle kunne nås, ble tilpasning en viktig forutsetning. Tilpasset opplæring skulle fra nå av være et overordnet prinsipp for all opplæring, der spesialundervisning skulle være en del av arbeidet med å tilrettelegge for tilpasset opplæring (Dalen, 2006).

I læreplanen for 1997 markeres felles opplæring for alle enda tydeligere, og begrepet spesialundervisning er mindre brukt. Senere skoledokumenter framhever tydeligere retten til tilpasset opplæring for alle, og inkludering er kommet inn som et begrep sammen med tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2003). Videre ble det ønsket å ta bort retten til spesialundervisning til fordel for en styrket rett til tilpasset opplæring.

Kunnskapsdepartementet (2004) har de samme tankene som kvalitetsutvalget med noen endringer. Meldingen bruker begreper som likeverdig og inkluderende opplæring i stedet for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Den ønsker ikke å ta bort retten til spesialundervisning, men framhever et behov for at kvaliteten på spesialundervisningen som gis må bli bedre.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) skal skolens evne til å tilpasse opplæringstilbudet til eleven ha sammenheng med læringsutbyttet. Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av skolens ordinære opplæringstilbud, skal eleven få tilbud om spesialundervisning. Tidligere stortingsmeldinger har presentert tiltak som bidrag for at skolen og barnehagen lettere skal kunne ta tak i elevens egenskaper og forutsetninger. I dette møtet med tilrettelegging og tilpasset opplæring, handler det om forståelse for hva som skal gjøres. Skolens setter inn tiltak som organisering av opplæringen og pedagogiske metoder for å sikre at elevens utbytte av opplæringen blir best mulig. I en mangfoldig, sammensatt klasse kan det for læreren være krevende å legge til rette for tilpasset opplæring, fordi skolen er en fellesskapsarena.

Strømstad, m.fl. (2004) hevder at tilpasset opplæring kan knyttes til prinsippet om en inkluderende skole tilrettelagt for mangfoldet. Alle elever bør få et tilbud tilpasset det naturlige mangfoldet i elevgruppen (Strømstad, 2004). Bjørnsrud (2004) ser også på tilpasset

opplæring som et viktig prinsipp i en inkluderende skole, men samtidig ser han også et dilemma i å klare å balansere nasjonalt fellesstoff med individuell tilpasning. Det kan lett føre til at den tilpassede opplæringen tones ned til fordel for et omfattende, detaljert, felles, nasjonalt lærestoff. Lærere må i deres tilrettelegging og vurdering av elevene skape en balanse mellom elevenes egne erfaringer og det lærestoffet som skal være felles for alle.

Skolen må derfor strebe for å lage en balanse mellom fellesskapet og elevens evner og forutsetninger, og dette kan skapes gjennom organisering, læremidler, arbeidsmåter, lærestoff og varierte arbeidsoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Skolen må lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger, og for å klare å gjennomføre det, kreves det at skolen kontinuerlig vurderer, varierer og forandrer egen praksis. I læreplanen framheves tilpasset opplæring som grunnleggende element i fellesskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolen skal være et læringsfellesskap, der eleven utvikler seg individuelt og i samhandling med andre. Målet er at eleven skal under et tilpasset opplegg kunne gi noe til fellesskapet, og få følelsen av mestring fordi den har nådd målene. Det er viktig at eleven møter utfordringer som den både alene og sammen med andre kan jobbe med. Mangfoldet elevene har, både når det gjelder bakgrunn og forutsetninger, skal styrke og bidra til å utvikle læring for den enkelte og fellesskapet. Kjennetegnet for tilpasset opplæring er variert bruk av lærestoff, arbeidsmåter og organisering i opplæringen.

2.1.2 Forskningsbasert tilnærming til tilpasset opplæring

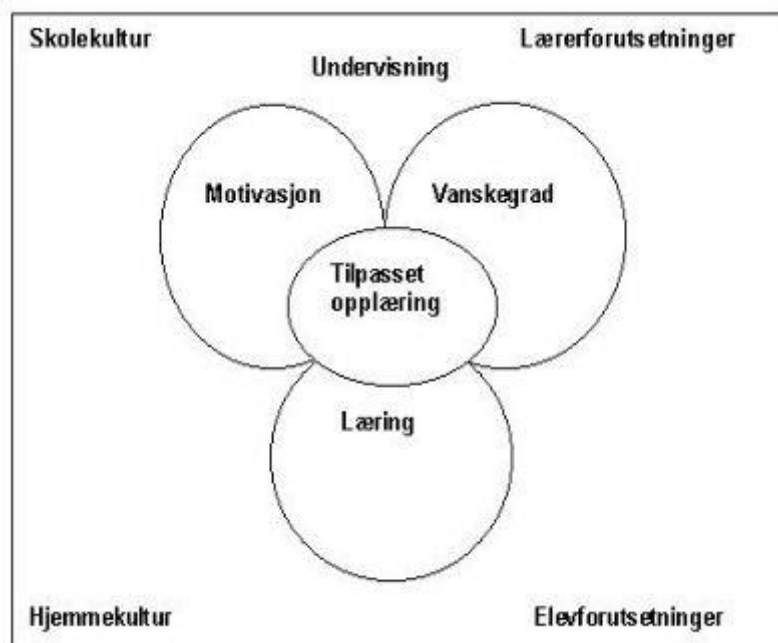
I skolen settes det ofte inn mye ressurser for å hjelpe den enkelte elev slik at den kan fungere i samhandling med de andre elevene (Tinnesand, 2007). Det kan være skolesystemet som er utfordringen, og den bør utvikles for å tilpasse det mangfoldet av elever som går i den norske skole. Det bør skapes en læringskultur der læreren ikke bare har forståelse for individuelle læringsforutsetninger, men også kunne analysere og forstå ulike komplekse utfordringer som kan dukke opp i et klasserom. Tinnesand (2007) uttrykker videre at det bør være en solid faglig forankring i oppgavene, og fagkunnskap må knyttes sammen med læringsmiljø. En viktig forutsetning for kompetanseutvikling er at flere enn den enkelte lærer innenfor skolesystemet forstår komplekse utfordringer som kan oppstå med et mangfold av elever, og at de sammen kan utvikle teoretisk og metodisk kunnskap. Samarbeidspartnere som skolens ledelse, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), lærere og annet personale bør stå sammen om å utvikle ny kunnskap for deretter å sette i gang tiltak som tilslutt gagnar både fellesskapets og

elevens beste. Når PPT og skolen utvikler felles forståelse, uttrykker Tinnesand (2007) at det er lettere for PPT å kunne hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Kompetanse- og organisasjonsutvikling, blir også omtalt som systemrettet arbeid (Tinnesand, 2010). Det arbeidet PPT utfører i dag med sakkyndighetsarbeid eller individrettet arbeid, kan ses som en motsetning til arbeidet med å bistå skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling. PPT kan hjelpe lærerne til å forstå hvordan læringsmiljøet kan påvirke elevens læring og atferd. Lærerne kan ved å analysere læringsmiljøet, få hjelp fra PPT til å gjøre nødvendige endringer som bidrar til at den hørselshemmede eleven får et likeverdig og tilpasset opplæring. En inkluderende og tilpasset opplæring er et felles mål for PPT og skolen, og hjelpen PPT bistår skolen med, vil kanskje på sikt føre til at sakkyndighetsskøen blir mindre (Tinnesand, 2010).

OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) er en undersøkelse som viser læringsmiljø og læreres arbeidsforhold i en rekke land (Lund, 2014). Undersøkelsen viste i 2008, at lærere i Norge sammenlignet med andre land ikke er flink til å strukturere undervisningen. I 2013 ble denne undersøkelsen gjennomført på nytt, og den viser at lærere i Norge fortsatt strever med klasseledelse og strukturering av undervisningen. Strukturert undervisning, der lærer forklarer læringsmål, stiller spørsmål for å kontrollere at elevene har forstått fagstoffet eller muntlige beskjeder er viktige bidrag fra læreren. Læreren bør også gjennomgå leksene, oppsummere fra forrige time, og setter av tid til å kontrollere elevenes arbeid. Dette er eksempler på tiltak som den hørselshemmede eleven profiterer på. Undersøkelsen viser også at lærere i Norge har gode relasjoner til elevene, men strever med å holde ro i klasserommet (Lund, 2014). Hattie (2013) påpeker også på strukturering av undervisningen som veldig viktig for elevenes læring.

Strandkleiv (2004) har utviklet en teoretisk modell (figur 1), for å vise hvilke ingredienser som hører til tilpasset opplæring. Komponentene i figuren opptrer i dynamisk samspill med hverandre (Strandkleiv og Lindbäck, 2005). Premissene som ligger til grunn for tilpasset opplæring er blant annet motivasjon, som er viktig for å oppnå læring. Det er også viktig at både elev og lærer møter utfordringer tilpasset vanskegrad. Dersom opplæringen er godt tilpasset, kan det gi bedre muligheter for eleven å søke utfordringer og det igjen kan gi



Figur 1: TPO- modellen, en modell for tilpasset opplæring (Strandkleiv, 2004)

læringsutbytte, men dette fordrer også at lærerforutsetningene er gode. Hvis læreren er usikker og utrygg, kan det gi dårlige vilkår for tilpasset opplæring. I en god prosess der

undervisningen er godt tilpasset den enkelte, kan læreren bli bedre kjent med eleven, og erfaringene brukes til å bli enda flinkere til å tilpasse opplæringen. Noen ganger kan det være stort avvik mellom hjemmekultur og skolekultur, og da vil det være større behov for tilpasset opplæring. I slike tilfeller kan det være nødvendig å koble elevens forkunnskaper med opplæringens innhold. Elevens forutsetninger bestemmer størrelsen på behovet for tilpassing. Kvalitativ god læring bestemmes også av hvor aktiv eleven er selv for å delta i opplæringen (Strandkleiv og Lindbäck, 2005).

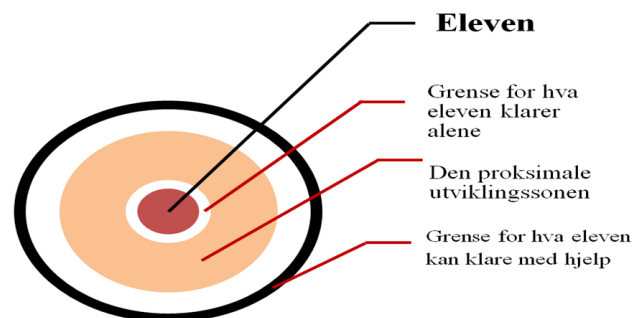
Tilpasset opplæring er opplæring som gjelder for alle, om det er elever med lærevansker eller elever med gode forutsetninger for læring (Ekeberg og Buli-Holmberg, 2004). Lovverk og læreplaner gir klare føringer for at alle skal få møte utfordringer i forhold til forutsetningene. Dette forutsetter at læreren i tillegg til å kunne faget sitt og fagdidaktiske tilnærminger også må ha andre kvalifikasjoner. Læreren må kunne kartlegge elevens ressurser og læringsstrategier for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring etter elevens opplæringsbehov. Hattie (2013) framhever læreren som en viktig pedagog i elevenes opplæringsprosess. Læreren bør kjenne til ulike læringsstrategier som elevene kan bruke etter behov, og når elevene har fremgang mot mestringskriteriene, bør læreren trekke seg tilbake. Dette krever at både lærer og elev søker mer utfordring. I følge Hattie (2013) er koblingen

mellom utfordring og tilbakemelding to av de viktigste komponentene i læring. Jo mer eleven søker utfordringer, jo mer øker behovet for tilbakemeldinger. Det er viktig at læreren følger med og passer på at eleven er på rett vei, skape et trygt miljø og gi gode og konstruktive tilbakemeldinger til elevene (Brookhart og Freeman, 1992).

I følge Hattie (2013), bør læreren kunne vise omsorg og positiv ydmykhet, ha evne til å lytte og empati for å utvikle relasjoner til elevene. Han/hun bør sette seg inn i elevens ståsted, lese elevmappa, slik at den er forberedt på ulike tilpasninger som må til i opplæringen (Hattie, 2013). Læreren må videre ha høye forventninger til eleven, skape positiv lærer- elev- relasjon og vise at den bryr seg om elevens læring, det er både kraftfullt og effektivt.

Vygotsky (1974) la grunnlaget for et sosiokulturelt læringssyn. Dette synet bygger på en antakelse som fremhever betydningen av at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill. Ved å stå sammen kan elevene nå lenger enn ved å stå alene.

Figur 2



Den proksimale utviklingssonen (Fra Imsen 2005, s. 159)

Imsen (2005) illustrerer i figur 2 den proksimale utviklingssonen. Denne teorimodellen er laget med utgangspunkt i Vygotskys læringsteori. Innerst i sirkelen er sonen for elevens faktiske utviklingsnivå, det eleven mestrer på egen hånd. Vygotsky uttrykker i sin teori at alle har et potensiale til å utvikle seg dersom de får støtte. Den proksimale utviklingssonen illustrerer sonen mellom det eleven mestrer alene og det den trenger hjelp til. Utgangspunktet for læring ligger først og fremst i grunnmuren, som er kultur, språk og sosialt fellesskap. For at et hus skal reises, må en først bygge en grunnmur. Etter hvert som eleven får ny kunnskap, flytter grensene seg, og utviklingssonen endrer seg. Det er viktig at eleven er aktiv i denne prosessen for dermed å bli selvstendig. Elevens bevegelse mot nye læringsmål kan også illustreres i en stadieteori (Solerød, 2006). Tanken bak denne teorien var i følge Vygotsky at læreren, som en stillasbygger skulle støtte eleven til å komme videre. Etter hvert som eleven

øker sin kunnskap, kan stillaset fjernes. Stillasbygging spiller en viktig rolle i den proksimale utviklingssonen, for det er her eleven kan øke sin kunnskap om et problem og få hjelp tilpasset det behovet den har for veiledning (Evenshaug og Hallen 2000).

Figur 3



Den nærmeste utviklingssonen (Fra Solerød 2006, s.241)

Den nærmeste utviklingssonen (figur 3), som Vygotsky kaller elevens faktiske utviklingsnivå, viser forskjellen mellom det eleven kan gjøre alene og det den kan prestere sammen med andre. Elevens nyttiggjøring av erfaringer fra samhandling med andre er vel så viktig som dens medfødte kapasitet (Vygotsky, 2001).

Vygotskys læringsteori kan brukes for å tilpasse opplæringstilbudet til den hørselshemmede eleven. Eleven jobber ut i fra det den kan og utvikler seg derfra. Pedagogen må operere innenfor utviklingssonen og stimulere til aktivt samarbeid med medelevene, gi den nødvendige hjelpen eleven trenger og støtte til å mestre nye, utfordrende oppgaver (Evenshaug og Hallen 2000). I tillegg må nødvendige tilrettelegginger ligge på plass, tiltak som kan lette den hørselshemmedes situasjon i klassemiljøet. Dette er tiltak som hørselsteknisk utstyr, lydisolering, gode lysforhold, plassering i klasserommet, skriftlige beskjeder i tillegg til muntlige (SINTEF, 1997).

Säljö (2001) har også et sosiokulturelt perspektiv på læring, og sier at eleven blir delaktig i det som skjer i samhandling med omgivelsene gjennom å kommunisere om det som skjer i lek. Det skapes et spenningsfelt mellom fellesskapet og den enkelte elevs bidrag til fellesskapet, som kan gi gode strategier for et positivt læringsmiljø.

Spesiell tilrettelagt opplæring er noe de fleste hørselshemmede elever vil ha behov for og det er ulike metoder som blir brukt for å imøtekomme kravet (Ohna, og Hofstad, 2006). Ofte blir det sett på som tilpasset opplæring dersom eleven får sitt opplæringstilbud med for eksempel språktrening, i grupperom. Andre pedagoger velger å gjøre de språklige aktivitetene i hele klassen. Det mangfoldet av pedagogiske tilnærminger innen språkopplæring kan for pedagoger og spesialpedagoger gi utfordringer og kreative løsninger. Elever er hverandres viktigste læremestre, og dette er en målsetting som kan gi gode læringsmiljøer.

Ekeberg og Buli-Holmberg (2004) hevder at utgangspunktet for god læring bygger på den utviklingen som allerede er oppnådd for eleven. Grunnlaget for tilretteleggingen ligger på resultater fra kartlegginger, og elevens ressurser bestemmer hvordan den metodiske tilretteleggingen blir. Elevens bevissthet om egen læring er også et sentralt utgangspunkt for motivasjon. Fokus på motivasjon i læringsprosessen er viktig for å oppnå læring og trivsel, og her har også skolens læringsmiljø stor innflytelse på utvikling av elevens selvbilde og motivasjon for å lære.

Grunnlaget for å kunne tilpasse undervisningen er ifølge Frost (2009) at læreren kjenner til normalutviklingen og følger med om en elev avviker fra denne. Bachmann og Haug (2006) viser til at det blant lærere er stor enighet om begrepet tilpasset opplæring. Usikkerhet oppstår derimot når det skal praktiseres, og forståelsen av begrepet varierer mye. I skolen kan det derfor være forskjellige tiltak for å gi den enkelte tilpasset opplæring. Lunde (2010) viser til individuelle utviklingsplaner som et tiltak. Eleven kan for eksempel få en arbeidsplan med realistiske arbeidsoppgaver i forhold til elevens evner og forutsetninger. Målene er de samme som i læreplanen. Eleven jobber i eget tempo med å nå de oppsatte målene. Det er viktig for eleven at læreren gir tilbakemeldinger på arbeid som er gjort, fange opp problemer som oppstår, og at de sammen kan finne løsninger for å komme videre. Selv om det heter individuelt utviklingsarbeid (IUP), betyr ikke det at eleven skal jobbe alene. Det er viktig for den hørselshemmede å få muligheten til å sosialiseres med andre elever i for eksempel workshops, gruppearbeid eller prosjektarbeid. Læreren kan også bruke IUP for å utvikle læringsstiler og klasseledelse.

Det viser seg at begrepet tilpasset opplæring har vært nært knyttet sammen med individualisert undervisning (Nordahl og Dobson, 2009). I en forskningsrapport sammenligner de skoler som praktiserer mye individualisert undervisning med skoler som bruker mer kollektivt, orienterte arbeidsmåter. Tendensen er at skoler som legger mye vekt på individualiserte arbeidsmåter får dårligere resultater enn skoler som inkluderer elevene i et faglig fellesskap. Imsen (2003) har forsket på elevenes utbytte av skolen i forhold til skolemiljøets og læringsmiljøets betydning, og har kommet fram til at det ser ut til at foreldrenes sosioøkonomiske status og evner spiller en stor rolle i elevenes prestasjoner. Nordahl (2005) fant derimot ut i sin forskning at det er sammenheng mellom undervisning og læringsresultater. Han fant fram til at god klasseledelse, mer struktur på undervisningen, gode

relasjoner til elevene, ros/oppmuntring og samarbeid med foreldrene var til sammen gode bidrag for å kunne bedre elevenes skolefaglige prestasjoner. Læreplanen gir bare generelle formuleringer av begrepet tilpasset opplæring uten å si noe om mulige operasjonaliseringer. Det er viktig at skolen reflekterer sammen hva de legger i begrepet og operasjonaliserer slik at skolen og den enkelte lærer får en bedre forståelse av hvordan dette skal utføres i praksis (Bachmann og Haug, 2006).

Begrepet tilpasset opplæring er kanskje ikke entydig, slik at det følgelig kan forstås på flere måter. Det viktigste er å kunne gi elevene et godt læringsutbytte, og da er det viktig å finne tilrettelegginger og tilpasninger som må til for å oppnå det (Midtbø og Brøyn, 2010). Frost (2009) påpeker farene ved tilpasset opplæring, for på papiret og i teorien ser det ut til at begrepet er blitt allment akseptert. Begrepet forsvares åpenlyst uten at problemene som dukker opp i praksis ses for de som faktisk trenger tilpasset opplæring. Skolen må anstrenge seg for å sikre at elevene utvikler seg optimalt. Den tilpassede opplæringen vil være forskjellige for den enkelte, fordi elevene har ulike behov og forskjellig utgangspunkt. Det er derfor ikke tale om en bestemt læringsmetode, organisasjonsform eller andre læringsstrategier. Dette krever at læreren har kunnskap om den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2011).

I følge Bjørnsrud (2014) har det lenge vært kunnskap om at lærernes kompetanse har mye å si for tilrettelegging for læring og utvikling, mens det har vært delte meninger om hvorvidt bedre lærertetthet styrker elevenes læring. Bedre lærertetthet kan gjøre det lettere for elever å bli sett, bedre oppfølging i forhold til læring på sitt nivå, mer ro til arbeidsoppgaver, og det kan dessuten bidra til bedre trivsel for å ivareta læringsmiljøet. Lærerne kan, med bedre lærertetthet, få større handlingsrom, det kan gi muligheter for fleksible organisasjonsformer i klasserommet, og mindre press på elevens vansker og spesialundervisning.

Riksrevisjonens studie av svar fra rektorer ved 507 skoler (17 % av landets grunnskoler), viser at for å sikre tilpasset opplæring, er det viktig med god lærertetthet (Kosmo, 2006). I denne studien er det også med kommentarer fra Kunnskapsdepartementet, som viser til forskning, som fremhever at for å skape en god skole er det viktig med ressurser, men læreren er likevel den viktigste ressursen som bidrag for elevens faglige utvikling. Kostnadsnivået og elevenes utbytte av opplæringen har liten eller ingen sammenheng. Bjørnsrud (2014) mener likevel at for å ivareta tilpasset opplæring og inkludering er lærertetthet en viktig indikator i

skoleutviklingen. Skoleledere er ofte nært praksisfeltet, de har dermed kunnskap om lærernes arbeid med tilpasset opplæring, de har gjerne oversikten og kan se sammenhenger over tilgjengelige ressurser som igjen kan bedre tilpasset opplæring. Dersom skolelederen er opptatt av å følge skoleutviklingen, kan ressursbruk være en del av utviklingen. Når det gjelder planlegging, er lærerarbeid preget av å bli utført både individuelt og kollektivt med kolleger, og her finner lærerne selv en balanse mellom individuelt arbeid og fellesskap med kollegene. God tilrettelegging for lærertetthet kan for det pedagogiske personalet gi godt grunnlag for fellesskapet, og det kan igjen bidra til ekstra innsats for elevenes læringsmiljø (Bjørnsrud, 2014).

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom to typer litteratur som omhandler tilpasset opplæring. Den ene typen er ikke forskningsbasert og tar opp spørsmål om hva tilpasset opplæring er, hvorfor det er bra og hvordan den kan utføres i praksis. Ofte er referansene offentlige styringsdokumenter som læreplanen, opplæringsloven og stortingsmeldinger. Den andre typen er tekster basert på forskning, og lite av dette blir publisert internasjonalt. Grunnen til det er fordi Kunnskapsdepartementet stiller strenge krav til kvalitetssikring, kildene som blir brukt, studerer undervisning, og materialet har ofte liten reliabilitet og begrepsvaliditet. Begrepet tilpasset opplæring, som er et politisk skapt begrep, utfordrer i følge Bachmann og Haug (2006) både forskning og pedagogisk praksis i forståelsen av begrepet og dernest operasjonalisering. Grunnen til det er at det fra styringsdokumentene er uklart definert, og at innholdet i begrepet endrer seg over tid, både når det gjelder politisk innhold og betydning. Ulike regjeringer har fremhevet begrepet som viktig, men det ideologiske grunnlaget har vært ulikt. Politiske framstillinger av begrepet, preger også forskningslitteraturens beskrivelser av tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) framstiller forskningslitteraturen som lojale mot politiske tilnærminger av begrepet uten å gå nærmere inn på forståelse og definisjoner av tilpasset opplæring og koble det til kritiske, uavhengige analyser av tilnærmingene som kommer fra politisk hold.

Undersøkelser (Bachmann og Haug, 2006, Imsen, 2003, Haug, 2006 og Klette, 2003) viser at det i skolen er mest utbredt med fellesskapsundervisning kombinert med individuelt elevarbeid. Forskningen har derimot vært lite opptatt de store variasjoner som er registrert mellom lærerne. Spørsmålet er da om gjennomsnittstallene i det hele tatt er interessante å ta utgangspunkt i. Barnetrinnet bærer ofte preg av å ha et høyt aktivitetsnivå i klasserommet med ulike arbeids-, organiserings- og dokumentasjonsformer. I følge Klette (2003) kan

hyppige skifter mellom aktivitetene føre til at elevene ikke får den fordypning og konsentrasjon som de burde ha. Mye temaorganisert undervisning kan gå på bekostning av systematisk opplæring i basisferdighetene. Dette var det mindre av på ungdomsskolen, og mer tradisjonelle strukturer. Klette (2003) påpeker videre generelt at det på alle trinn ble satt av liten tid til oppsummering og avrunding av timen før elevene skulle forlate klasserommet. Det kan føre til at intensjonene bak arbeidsoppgavene står som uklare, og det blir et svakt forhold mellom å gjøre noe og lære noe. Lærerrollen trekkes fram i denne sammenhengen som en viktig og målrettet aktør i klasserommet for å lage struktur, faglig progresjon, og holde den røde tråden i undervisningen.

2.2 Om inkludering

Begrepet inkludering er et gjennomdrøftet område, enten det er om inkluderende arbeidsliv, eller inkludering av våre nye landsmenn. I skoledebatten har det vært et sentralt begrep i evalueringen av og innføringen av L-97 (Kirke-, og utdannings- og forskningsdepartementet, 1997).

2.2.1 Bakgrunn for prinsippet om en inkluderende skole

Forståelsen av et begrep kan være subjektivt og farget av den konteksten den er i. For å vise dagens forståelse av inkludering, er det viktig å ta et tilbakeblikk på skolehistorien og se hvordan begrepene ble tatt i bruk (Olsen, 2013). Denne kan danne bakgrunn for problemstillingen for å vise hvordan hørselshemmedes opplæringstilbud har vært sammenlignet med i dag. I 1739 kom den første skoleloven i forbindelse med innføring av konfirmasjon og behov for at ungdom skulle kunne lese katekismen. Til tross for tanken om lik rett til opplæring for alle, ble ikke dette et tilbud som gjaldt for alle elevene, de såkalt ikke-opplæringsdyktige. I 1881 kom abnormskoleloven, som ga rett til undervisning for døve, blinde og åndssvake i egne skoler. Fremdeles ble det skilt ut elever som ikke fikk opplæringstilbud. Spesialskoleloven av 1951 førte bare til utvidelse av statlige skoler for elever med spesielle behov, men opplæringstilbudet gjaldt fortsatt ikke alle elever. 1960-årene var gjenstand for debatt rundt spesialundervisning, og tanken om integrering startet. I 1969 ble det utnevnt et utvalg, Blomkomiteen, som klargjorde integreringsbegrepet (Arnesen, 2004). Blomkomiteen introduserte også prinsippet om tilpasset opplæring der alle elever skulle få et opplæringstilbud tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Spesialskoleloven fra

1951 ble opphevet, og spesialskolene med unntak av døveskolene, ble bestemt nedlagt. Elever med spesielle behov skulle nå integreres i den vanlige skolen.

I 1994 ble det på UNESCOs verdenskonferanse om spesialundervisning, vedtatt en erklæring kalt Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Denne framhevet retten til opplæring for alle. Alle gjelder også for elever med særskilte behov. Olsen (2013, s.33) beskriver forskjellen mellom integrering og inkludering slik:

I stedet for at gjesten med allergi har medbrakt mat, tilberedes all mat slik at den er tilgjengelig for alle.

Salamancaerklæringen presiserer prinsippet om en inkluderende skole for alle der blant annet Norge har forpliktet seg til å følge denne intensjonen (Olsen, 2013).

2.2.2. Inkludering, et utfordrende begrep?

Olsen (2013) hevder med tilbakeblikk på skolehistorien, at det å innlemme, integrere noen kan bli forstått som fysisk, men innholdet til begrepet er det i den offentlige debatten uenighet om. Haug (1999) fant to sider fra debatten. Den ene siden, som han kalte den splittende integrering, mente eleven skulle få dekket sine behov på egnede opplæringssteder (ikke alltid den lokale skolen) og ivaretas av spesialpedagoger. Den andre siden, som Haug (1999) kalte den inkluderende integrering, mente at behovene til eleven skulle ivaretas ved å tilpasse elevens miljø. Disse ytterpunktene i debatten viser hvor komplekst begrepet er.

Unescos beskrivelse av inkludering kan skape tolkningsproblemer fordi den er rund og åpner for mange alternative forståelser: Et av målene til Unesco er å fjerne all diskriminering. Ut fra dette, kan det tolkes som at forskjellsbehandling bør unngås (Olsen, 2013).

Kunnskapsdepartementet (2011) uttrykker at skolen er inkluderende der alle elever møtes med de samme læringsmålene. Dette kan også tolkes som at forskjellsbehandling bør unngås (Olsen, 2013). Olsen (2013) hevder at setningen er et paradoks gjennom å hevde at en inkluderende skole er en skole der alle elever skal ha de samme læringsmålene. Elever er ikke like i evner og forutsetninger og kan derfor ikke ha de samme læringsmålene. For å kunne oppnå god undervisning for den enkelte elev, er det nødvendig med forskjellsbehandling.

En saklig forskjellsbehandling - en forskjellsbehandling som er pedagogisk begrunnet - vil fremme inkluderingsidealet. Det ville vært en positiv diskriminering. En usaklig forskjellsbehandling vil gi motsatt effekt (Olsen, 2013, s. 35).

Haug (2005) har gjennom sin forskning funnet ut at det er vanskelig for forskere å finne en tydelig definisjon eller forståelse av begrepet inkludering. En forklaring på det foreslår han, kan være at begrepet er konstruert av utdanningspolitikken, og derfor får det i dette institusjonelle systemet forskjellig innhold på ulike nivåer. Haug skriver videre at når forskere sliter med å finne en klar og felles definisjon, kan det ikke være lett for skolen å operasjonalisere begrepet.

2.2.3 Ulike forståelser av begrepet.

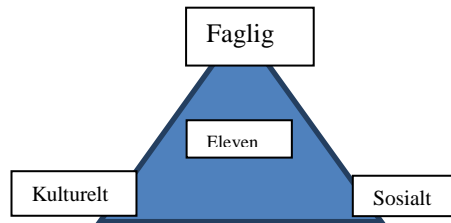
Inkludering er å legge til rette for den enkelte elev, slik at den kan delta i fellesskapet, få utbytte av det og være med på å gi sitt bidrag til fellesskapet (Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), 2014). Dette krever relasjonsbygging og sosial deltakelse, i motsetning til integrering, som er mer fysisk tilrettelegging. I Opplæringsloven (1998) står det at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, men det blir det ikke dersom den hørselshemmede eleven strever med å oppfatte hva læreren eller eleven sier. Inkludering oppnås bare hvis eleven er helt med på det som skjer i klassen og i friminuttene (Herland, 2009). Bachmann og Haug (2006) operasjonaliserer begrepet inkludering gjennom fire elementer. De påpeker at det er viktig for den enkelte å sosialisere seg i et fellesskap samt kunne bidra ut fra sine forutsetninger. Den enkelte må få muligheten til å bli hørt og oppleve utbytte, både faglig og sosialt. Inkluderingsbegrepet som Bachmann og Haug (2006) definerer, omfatter hele skolesystemet, det er ikke bare et spesialpedagogisk virkemiddel. En spesialundervisning som ensidig arbeider med enkelteleven kan i seg selv tjene mot inkluderingsprinsippene (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU), 2010).

Vygotskys (1974) sosiokulturelle læringssyn beskriver at elevens læring kan videreutvikles i samhandling med andre. Wendelborg (2010) viser i sin studie at elever med nedsatt funksjonsevne ofte blir tatt ut av klassen, og derfor harmonerer ikke deres opplæringstilbud med Vygotskys syn. Skoler følger ikke opp med nok ressurser og kompetanse for å oppnå inkludering av elevene. De er under press fra media for å nå opp i nasjonale og internasjonale sammenligninger, og det fører til at skolens praksis blir en skjult segregering.

Olsen (2013) ser på inkludering i et skoleperspektiv som et samspill mellom det faglige, kulturelle og sosiale læringsmiljøet. I dette samspillet har den enkelte elev en naturlig plass. Dette læringsmiljøet fokuserer både på den enkelte elev og på fellesskapet, og oppmuntrer til deltakelse og medbestemmelse for alle. Den enkelte eleven føler tilhørighet i dette læringsmiljøet, og miljøet opplever en kontinuerlig forbedring. Det er derimot vanskelig å komme med en klar definisjon på hva inkludering er og Olsen (2013) har derfor valgt å dele begrepet inn i tre nivå. Det første nivået er et sosialpolitisk nivå og handler om å finne begrunnelser til hvorfor vi skal ha inkludering. I 1994 kom Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), en internasjonal erklæring som ble vedtatt på UNESCOs verdenskonferanse om spesialundervisning. Prinsippene som ble vedtatt handlet om organiseringen av spesialundervisning. Det er ikke lenger fokus på den enkelte elev, men nå skal alle elever ha tilgang til vanlige skoler, hvor skoler må ha en inkluderende praksis for å imøtekomme elevenes behov. Erklæringen ble undertegnet av flere nasjoner, deriblant Norge som dermed forpliktet seg til å innføre inkludering som prinsipp i skolen (NAKU, 2014). I 1997 kom inkluderingsbegrepet inn i læreplanen for første gang og i kunnskapsdepartementet ligger det derfor nå føringer for inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det andre nivået til Olsen (2013) er et substansielt nivå og handler om hva inkludering er. Det er en moderat forståelse av inkludering som går ut på at eleven får tildelt ekstra ressurser med opplæringen i grupper. En heller radikal forståelse ønsker ingen støtteordninger med opplæring i ordinære aktiviteter. Det tredje nivået er et teknisk-profesjonelt nivå og handler om hvordan en i praksis kan oppnå inkludering. Her vil det være forskjellige former for praksiser avhengig av en moderat eller radikal forståelse av begrepet.

Olsen (2013) viser i sin analyse at tilpasset opplæring og inkludering henger mye sammen uten å være synonyme. Det er likevel et skille ut fra et kulturelt eller sosialt perspektiv. Kravet om tilpasset opplæring kan oppfylles selv om eleven får et segregerte tilbud, men dette er ingen inkludering av eleven. Figur 3 illustrerer inkludering i tre dimensjoner som står i symbiose med hverandre, der eleven flytter på seg jevnlig innenfor dimensjonene. Figuren benevnes som inkluderings treenighet, faglig, sosialt og kulturelt:



Figur 4: Inkluderings treenighet: faglig, sosialt og kulturelt (Olsen, 2013)

Elever har lovfestet rett til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998). En slik rettighet er i opplæringsloven ikke etablert for et inkluderende læringsmiljø (Olsen, 2013). Det bør etableres en slik rettighet slik at det plikter å utarbeide handlingsplaner som ivaretar inkludering av den enkelte elev. Inkludering skal ifølge Salamancaerklæringen være et mål skolen skal jobbe for å nå.

Buli-Holmberg, m.fl. (2014) utførte en surveyundersøkelse blant 433 lærere i to kommuner. Undersøkelsen gikk ut på hvordan intensjonene bak inkluderende og individuelt tilpasset opplæring i norske grunnskoler blir fulgt opp i praksis ved rollene som rektorer, lærere og planlegging av pensum. Resultatet ble at lærerne syntes rektorene hadde for lav profil når det gjaldt pedagogisk ledelse. De var lite tilstede på skolen og hadde mye byråkratiserende virksomhet. Det var tendenser til manglende sammenheng mellom hva lærerne sa de gjorde og hva de faktisk gjorde i praksis. De brukte tradisjonell klasseromsundervisning, som tavleundervisning, og standard lærebøker ble ofte foretrukket. Buli- Holmberg, m.fl.(2014) trekker slutninger som at rektorene kanskje ser seg selv mer som driftsledere, administratorer eller byråkrater. Intensjonene i opplæringsloven er kanskje litt uklar, noe som kan være en viktig grunn til den interne forbedringsprosessen. Det var ingen store forskjeller på resultatene i de forskjellige skolene.

2.2.4 Grenser for inkludering?

Haug (2011), Nordahl og Hausstätter (2009) viser at det er et økende antall på elever som får sitt opplæringstilbud utenfor klassen. Haug (2011) skriver at det er viktig å vurdere hvordan tiltakene fungerer for den enkelte elev. Kanskje segregerte tiltak kan ha inkluderende mål, og at de ikke trenger å være motsatser til hverandre. En kartlegging gjort av Markussen, m.fl. (2009) viser at 25 % av det spesialpedagogiske opplæringstilbudet gis utenfor klassen. De konkluderer med at det er viktigere at skolen har et høyt didaktisk og pedagogisk

refleksjonsnivå enn selve stedet der undervisningen er. De skriver også i konklusjonen når de sammenligner like grupper, at elever som får sitt opplæringstilbud i klassen får høyere karakterer enn elever som får sitt opplæringstilbud i segregerte grupper. Olsen (2013) derimot, er kritisk til å bruke begreper som like grupper, og tenker at det kan være vanskelig å sammenligne elever som får et opplæringstilbud i grupper med elever som får det i klassen. Hun mener at det er et komplekst forhold som har betydning for den faglige og sosiale utviklingen for eleven, der konteksten eleven er i bør få fokus. Olsen (2013) trekker fram forhold som relasjonen mellom elev og klassen/gruppa, og finne ut hvor eleven oppnår de gode relasjoner og tilpasset opplæring som viktige punkter. Det er ikke den enkelte elev eller den konteksten i opplæringsstedet som er inkluderingens grenser, men heller de forberedelsene som må gjøres med tanke på relasjonen mellom eleven og konteksten den er i.

Siden 1994, da Norge forpliktet seg til å følge intensjonen om inkludering for alle, er det fortsatt elever som har behov for alternative opplegg utover det ordinære opplæringstilbudet, og hørselshemmede er en av gruppene (Kunnskapsdepartementet, 1995). Buli- Holmberg og Ekeberg (2009) presiserer at inkludering handler om å forstå at det mangfoldet av alle de forskjellige elever som er i skolen, er en berikelse for fellesskapet. Olsen (2013) hevder at det er mange utfordringer knyttet til inkludering, og holdninger er en av dem. Skoleeierens holdninger til inkludering kan ses på hvordan de har valgt å disponere ressursene, og dette blir igjen synlig på hvilke prioriteringer skoleledelsen og lærerne gjør av rammen de har. Lærerens utfordringer i forhold til inkludering ligger også på klasseledelse og hva slags kunnskap den har om inkludering. Læreren bør ha kunnskap om hva det innebærer for den enkelte elev som ikke får oppleve å bli inkludert (Olsen, 2013).

Olaussen (2010) har gjort undersøkelser om hørselshemmede, hvor funnene viser at de ikke blir inkludert til tross for at samfunnet bruker mye ressurser på ulike mobiliseringer. Hun forklarer dette med at den økte utviklingen av rettigheter for hørselshemmede går i takt med økte forventninger fra samfunnet om å bli inkludert. Disse forventningene kan være vanskelig å oppfylle, og det kan føre til et nederlag for mange. Hun mener forventningene bør senkes, slik at hørselshemmede skal ha mulighet til å bli inkludert.

2.3 Hørselshemming

Hørselshemming innebærer bare sanseavvik, hvor det følgelig ikke er noe i veien med hjernen (Grønlie, 2005). Den kan bearbeide informasjon som kommer via andre sanser og mulighetene er til stede for en god utvikling. Begrepstilegnelse, informasjon, orientering og deltakelse skjer likevel via hørselen, det er derfor viktig at den hørselshemmede får dette gjennom andre sanser, og det kan være en pedagogisk utfordring for skolen. Det kan være mange årsaker til hørselstap, for eksempel arv, sykdom eller skade (SINTEF, 1997). Dersom en person blir utsatt for mye støy, kan også det gi alvorlige hørselsskader.

Hørselshemmede elever er ikke en ensartet gruppe (Fiksdal og Nervik, 2009). Noen har norsk som førstespråk, mens andre har en tospråklig tilnærming til språkopplæringen. Dette betyr at de får ferdigheter i norsk tegnspråk og norsk.

Skolen må sørge for økt kompetanse når det får en hørselshemmet elev. Den bør opparbeide seg kunnskap om hvordan legge til rette for tilpasset opplæring, og den må tenke ut tiltak som må være på plass for at gode læreprosesser i forhold til språk og kommunikasjon skal komme i gang. Dersom skolen jobber systematisk med å opparbeide seg kunnskap om språkforståelse og språklig bevisstgjøring for hørselshemmede elever, kan det hjelpe språkutvikling og lese/skrivevansker kan forebygges.

Konsekvensene til hver enkelt elevs hørselstap er avhengig av flere faktorer (Møller Kompetansesenter, m.fl. 2006). Dette er faktorer som innsatsen fra foreldrene i forhold til språkutvikling, størrelsen på hørselstapet, hvor tidlig det ble oppdaget og bruken/tilpasning av høreapparat. Den pedagogiske oppfølgingen den hørselshemmede får på skolen, kan avgjøre hvor stor konsekvensen av hørselstapet blir. Det kan være vanskelig å oppdage at en elev er hørselshemmet, fordi hørselstapet er forskjellig fra elev til elev. Lyder består av forskjellige frekvenser. Hørselstapet hos en elev kan være slik at den hører bedre noen frekvenser enn andre, og det er viktig at skolen har kunnskap om. En elev som ikke hører lyder i diskantområdet vil miste viktige konsonantlyder, som er viktige for taleoppfattelse. Desibel (dB) er måleenhet for lydstyrke. Normalhørsel ligger på mellom 0 og 15 dB (SINTEF, 1997).

Hørselstapet deles inn i: 1) Lett hørselstap (26-40 dB). Elever med lett hørselstap kan ha problemer med å oppfatte det som foregår i undervisningen, og kan ha behov for høreapparat

og annen teknisk, pedagogisk oppfølging. 2) Moderat hørselstap (41-55 dB). Elever med moderat hørselstap vil uten høreapparat ikke oppfatte 50-100 % av tale. 3) Betydelig hørselstap (56-70 dB). En elev med betydelig hørselstap vil ha problemer med å delta i grupper der det foregår kommunikasjon. 4) Alvorlig hørselstap (71-90 dB). Uten høreapparat er eleven avhengig av visuell kommunikasjon. Talespråket kan være forsinket, fordi det ikke utvikles spontant som hos hørende barn. 5) Døv (91- >dB). Elever som er døve oppfatter bedre vibrasjoner enn lyder, og bruker visuell kommunikasjon. Et audiogram viser hørselstapet hos den enkelte elev, og det kan være greit at læreren har kjennskap til det, slik at den ser hvor hørselstapet ligger og kan ta hensyn til det når han/hun planlegger det videre opplæringstilbudet (Møller Kompetansesenter, m.fl. 2006).

Skolen skal kunne legge til rette for den enkelte hørselshemmede elev på samme måte som for øvrige elever (Grønlie, 2005). Den skal kunne vise forventninger til skoleflinkhet og tilpasningsevne. Dette kan være en utfordring, for det kan skje at skolen i stedet for å utfordre eleven eller utfordre seg selv, overbeskytter eleven, moraliserer eller gir opp. Ifølge Piaget (1950) ligger begrepet utfordring i å møte kravene etter hvert som de kommer trinnvis. Initiativ og mestring er forutsetninger for å møte utfordringer. Det er først når eleven har forstått og mestret noe at den kan gå videre på ny forståelse og kunnskap.

Piaget (1950) mente at mennesket organiserer tankeprosessene i skjemaer, som utgjør menneskenes erfaringer, tenkemåter og kunnskap. Når barn lærer noe nytt, puttes erfaringene inn i mentale skjema. Det kan oppstå en kognitiv konflikt dersom det skjer en ubalanse mellom skjema og ny erfaring, men denne konflikten gir i følge Piaget (1950) mennesket motivasjon for videre læring fordi mennesket er styrt av en indre drivkraft. Erfaringer som passer til allerede etablerte skjemaer i hodet til barnet, kan utvides (=assimilasjon). Erfaringer som passer dårlig med etablerte skjemaer, må få nytt skjema (=akkomodasjon).

Piaget (1950) mente at dersom en elev skal lære noe, er det en forutsetning at han/hun er i aktivitet fysisk og psykisk. Eleven trenger å få utfordrende oppgaver som den kan strekke seg etter, og da er det viktig at skolen tilegner seg kunnskap om den hørselshemmedes læringsbetingelser, hva det vil si å få en hørselshemmet elev og kunne gi den riktige tilpasningen (Grønlie, 1995). I dette arbeidet med kunnskapstilegnelse og å legge til rette for eleven, er det viktig at personalet føler opplevelse av trygghet, for det vil gi grobunn for

gjensidige, positive følelser mellom lærer/lærer, lærer/elev. Når læreren er trygg på det den skal gjøre til beste for eleven, vil det for eleven gi en opplevelse av tilhørighet og mestring.

Den pedagogiske oppfølgingen kan påvirke konsekvensene til hørselstapet for den hørselshemmede, og derfor er det en kontekstavhengig funksjonshemming (Statped, 2011). Tekniske, fysiske, organisatoriske, psykososiale og pedagogiske tilretteleggingstiltak kan være med på å medvirke til at hørselshemmede elever får ivaretatt sine behov. I den inkluderende opplæringen er det et viktig prinsipp at elevene skal både ta del i de faglige og sosiale læringsaktivitetene. Det psykososiale miljøet i skolen kan oppleves som vanskelig etter hvert som det kommunikative fellesskapet stiller større krav til språklige ferdigheter. Dette må ifølge Statped (2011) skolen være bevisst på ved aktivt og systematisk jobbe for å legge til rette tiltak for denne elevgruppen.

I tillegg til kunnskap om den enkelte elevs læringsbetingelser, er det viktig å legge til rette for det fysiske miljøet i skolen (Møller Kompetansesenter, m.fl. 2006, SINTEF, 1997). Nav Hjelpemiddelsentralen kan hjelpe til for å skape gode akustiske forhold. Dersom et rom har for lang etterklangstid (mer enn 0,5 sekunder), kan det føre til at den hørselshemmede eleven får problemer med å oppfatte tale. Det er også viktig med gode lysforhold, for den hørselshemmede eleven vil lettere oppfatte hva som blir sagt ved å se ansiktet til den eller de som snakker. Mange hørselshemmede elever leser av munnen for å forstå hva andre sier, og det er i den kommunikative kompetansen et grunnleggende element og en nødvendig ferdighet hos den hørselshemmede eleven (Pritchard, 2009). Dette er viktig for læreren å være klar over og at det bare er en person om gangen som prater, at eleven sitter slik at den har god oversikt, har øyekontakt med lærer og at lærer er flink til å visualisere meldinger som blir gitt. I klasserommet må lærer være bevisst på gode lyttebetingelser for å skape gode muligheter for eleven til å oppfatte hva som blir sagt. Bakgrunnsstøy må fjernes, for høreapparatet fanger opp alle lyder, og unødvendige lyder å forholde seg til, fører til at eleven blir fortere sliten. Ofte kan det være nødvendig å se på antall elever som skal være i klassen. Mange elever kan lett føre til mer støy. Hørselshemmede elever er ofte avhengige av hørselsteknisk utstyr i klasserommet, og dette utstyret er det viktig at både lærere og elever, som er rundt den hørselshemmede, bruker (Møller Kompetansesenter, m.fl. 2006, SINTEF, 1997).

Hørselshemmede må mange ganger yte mye mer for å oppnå tilsvarende resultater som sin jevnaldrende hørende elev (Crafoord, 1980). I følge Grønlie (1995) er dette årsaker som at

hørende får mye gratis informasjon via tv/radio som står på hvor de kan få med seg nyheter, naturprogram, samtaler, diskusjoner. Dette går hørselshemmede glipp av. Graden av hørselstapet bestemmer hvor mye den enkelte kan oppfatte av lyder. Syn og hørsel er sammen med på å inntrykk, og ofte er det øynene som først blir slitne og trenger hvile, mens ørene fortsatt kan få med seg informasjon. I klasserommet kan elevene hvile øynene mens ørene får med seg det som skjer. Den hørselshemmede må fokusere på den som formidler noe ved å se på vedkommende eller følge med i boka. I løpet av en skoletime skal elevene kunne kode det som blir formidlet, som igjen skal bearbeides for så å lagre det i hukommelsen. Den hørselshemmede bruker mye energi på å oppfatte det som blir sagt, og deretter blir det mindre energi igjen til avkoding, bearbeiding og lagring. Dette krever at konsentrasjonen er på topp. Når den hørselshemmede eleven kommer hjem har den ofte ikke mye energi eller overskudd igjen til leksene. Noen ganger kan leksene ta mer tid enn for hørende, fordi eleven ikke oppfattet fagstoffet på skolen og må lære det på nytt hjemme (Grønlie, 1995).

I følge Marschark og Hauser (2012) og hans kolleger viser nye forskningsresultater at hørselshemmede elever som gjør det bra på skolen, har foreldre som har jobbet effektivt med kommunikasjon fra tidlig alder. Tidlig språkkunnskaper korrelerer med leseferdigheter, og det trenger ikke være slik at talespråk er bedre enn tegnspråk. Døve og tunghørte elever i skolen henger ofte etter hørende elever i generell kunnskap om verden, ikke bare i språk. Døve elever lærer, tenker eller forstår ikke alltid på samme måte som hørende elever. Dette vil antakelig variere utfra graden av hørselstap, og i undersøkelsen til Marschark og Hauser (2012), er fokuset rettet mot døve som gruppe. Marschark og Hauser henviser videre til flere studier der han påpeker noen forskjeller mellom døve og hørende elever i forhold til læring. Disse forskjellene går ut på hvordan hukommelsen fungerer, hvordan de organiserer kunnskapen sin og at læringsstrategiene er forskjellige. Mens døve leser bare et ord à gangen, ser hørende et sett med bilder og kan dele dem i kategorier. Døve har ikke erfaringer med assosiasjoner og klarer ikke å se sammenhenger mellom ordene. Dette får konsekvens når de skal lære nye ord og ordets betydning. De sliter med å finne assosiasjoner til det nye ordet, og derfor har døve i følge Marschark og Hauser (2012) begrenset vokabular. Mens en hørende elev forstår at det er lik assosiasjon mellom dyr og hund, vil det for den døve være greit å forstå at hund relateres til dyr, men ikke omvendt. Konsekvens av dette er at den døve eleven vil forstå setningen tregere og får en mindre forståelse av innholdet enn den hørende eleven. Marschark og Hauser (2012) understreker at det er viktig å forklare assosiasjoner, slik at den døve kan lage relasjoner selv. Den døve bør få den eksplisitte forbindelsen mellom ideer. Et tiltak kan være

å lage diagrammer eller kart for å lære døve elever nye ord. Undervisningen kan tilpasses ved å spille spill eller ha ulike aktiviteter for å vise likheter og ulikheter mellom forskjellige konsepter.

Schimpke (2013) uttrykker at hørselshemmede elever har forskjellig grad av hørselstap og har også forskjellige måter å lære på. Noen hørselshemmede kommuniserer med tegnspråk, mens andre oppfatter lyder og leser på munnen. Noen hørselshemmede elever kombinerer tegnspråk med tale. I en effektiv opplæringsprosess er det viktig at læreren blir kjent med den hørselshemmede eleven og gode opplæringsstrategier som kan være effektive for eleven.

Hendar (2012) gjorde en kartleggingsundersøkelse om læringsutbyttet for hørselshemmede elever i skolen. Han konkluderer med at det ser ut som at hørselshemmede elever har vanskeligere med å nå alle skolens mål i forhold til andre elever. Studiene viser også større variasjoner i gruppen hørselshemmede elever enn hos hørende. Disse variasjonene er forhold som språklige ferdigheter, tilleggsvansker, sosial/pedagogisk bakgrunn, grad av hørselstap, kjønn, foreldrenes utdanning. Disse forholdene kan ha betydning for læringsutbyttet. Ansatte rundt den hørselshemmede eleven bør være oppmerksomme om disse forholdene når de skal legge til rette for inkludering og tilpasset opplæring med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse. Frostad (1998) fant i sine studier at hørselshemmede elever skåret lavere enn sine jevnaldrende hørende elever i matematikk, og at det innad i gruppa hørselshemmede ikke er sammenheng mellom grad av hørselstap og prestasjonene. Det var derimot en tydelig forskjell i prestasjonsnivået mellom hørselshemmede og hørende elever.

Frostad (1998) konkluderer med at det lave prestasjonsnivået hos hørselshemmede ikke bare skyldes den språklige kommunikasjonen i undervisningssituasjonen, men at det kan være flere sider av den pedagogiske tilretteleggingen av læringsmiljøet som kan være årsaken. Han hevder videre at hørselshemmede elever bruker prosedyrkunnskap for å løse addisjons- og subtraksjonsoppgaver, men at dette ikke alltid er forankret i forståelse. Dersom den hørselshemmede eleven skal kunne utvikle kompetanse innen erfaringer, språk og strategier, må den forklares og presenteres mer for situasjonsrelaterte og autentiske problemer (Foisack, 2003). Det er viktig å gi hørselshemmede forståelse for at læring har en hensikt og at de kan oppleve det som meningsfullt.

Traxler (2000) mener at en kombinasjon av språklige, kognitive og erfaringsmessige faktorer kan være forklaringen til hørselshemmedes dårlige prestasjoner sammenlignet med hørende. Martin (1991) viser til forskning når han hevder at døve og hørende har det samme kognitive potensiale til å tenke og lære. Det er derfor viktig å finne ut hvorfor døve ikke utnytter sitt kognitive potensiale.

Luckner og Mc Neill (1991) har etter å ha studert døve og hørselshemmedes problemløsningsstrategier funnet at døve har problemer med å organisere informasjon og å anvende gode problemløsningsstrategier på grunn av deres begrensede språkutvikling og erfaringer. Det er viktig å identifisere løsningsstrategiene den døve eleven bruker fordi tanken avspeiler seg i de strategier som velges for å løse et problem (Marton og Booth, 2000). Når løsningsstrategier er identifisert, kan eleven få hjelp med å finne forståelse for problemet.

Mange hørselshemmede elever strever med engelskfaget og sliter spesielt med å finne den rette uttalen av ord (Schimpke, 2013). Lydskrift kan i denne forbindelse være et viktig visuelt hjelpemiddel. Enkelte lyder er vanskelig å skille fra hverandre, og kan være en faktor som gjør at leseferdighetene utvikles saktere.

Hendar (2012) hevder at læringsutbyttet til de hørselshemmede elevene kan bedres ved økt oppmerksomhet. Opplæringen bør kvalitetssikres ved at det legges til rette for deltakelse og bedre muligheter for kommunikasjon for den hørselshemmede. Tiltak som dette kan forbedre resultatene deres på skolen. Arbeidet bør starte så tidlig som mulig, allerede i barnehagen.

2.4 Begrepsforståelse

Nasjonale prøver blir gitt til elever på 5, 8 og 9. trinn og måler grunnleggende ferdigheter i lesing og regning. Prøvene tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2011). Kunnskapsdepartementet (2007) påpeker at språkstimulering bør settes i gang tidlig fordi det er viktig for språkutviklingen generelt, og at det støtter utvikling av gode ferdigheter i fagene. Dette tiltaket om tidlig språkstimulering bør gjelde alle elevene, både majoritets- og minoritetsspråklige. Øzerk (2013) påpeker at elevens ordforråd og begrepskunnskap betyr mye for at den skal kunne forstå innholdet og dermed prestere bra på oppgavene. Kunnskap om synonymer, metaforer og syntaktisk bevissthet hjelper elevene til å prestere bedre. Tekstene forutsetter også grunnleggende bakgrunnskunnskaper, for

eksempel at elevene forstår begrepet trekkfugler, de trekker sørover. Arbeid med begreper betyr å ha kunnskap om noe samtidig som det blir et verktøy som kan brukes for å utvikle ferdigheter (Mathè, 2015). I arbeid med analyse, diskusjoner og refleksjoner er begrepslæring en del av det verktøyet elever og lærere bør ha tilgjengelig, og bør integreres i alle fag. Det er viktig at læreren introduserer fagbegrepene for elevene for at de skal kunne bruke dem som verktøy for forståelse og læring. Elevene bør i tillegg til å forstå begrepene også kunne diskutere innholdet til begrepene og reflektere over egen oppfatning av begrepet. Dette er nødvendig for at begrepsforståelsen skal få en tilnærmet helhet (Mathè, 2015).

Grønlie (2005) hevder at elever med hørselstap har ikke like godt utgangspunkt i å delta i kommunikasjon med hørende, og det går følgelig utover språklig utforsking og begrepsutvikling. Talelyder som d, g, h, j, k, l, n, t sees ikke tydelig på munnen, så når den hørselshemmede skal munnavlese fordi den ikke hører lydene, kan det bli mye gjetting for å forstå hva som blir sagt (SINTEF, 1997). Ved siden av å munnavlese, må den hørselshemmede ofte bruke fantasien og tenke logisk ut fra det som observeres og tolke hva som ble sagt. SINTEF (1997) mener at for å sikre en best mulig språkutvikling kan det i kommunikasjonsprosessen være lurt å bruke flest mulig midler som for eksempel tale, tegn som støtte, mimikk, kroppsspråk ved siden av hørselstekniske hjelpemidler. Dette kalles en totalkommunikasjon. Læreren bør være oppmerksom på ulike tiltak som kan lette opplæringen til elever med hørselstap. Slike tiltak er for eksempel å forklare abstrakte ord/uttrykk og bruke dem i setninger, mye visualisering for å konkretisere fagstoffet, og da kan det være hensiktsmessig å bruke rollespill/dramatisering for å trene begreper og ordforråd. Eleven må få bruke språket aktivt ved for eksempel å gjenfortelle tekster. Denne øvelsen gir god trening i å uttrykke seg muntlig og det hjelper dem til å forstå faginnholdet bedre ved at de må forklare med egne ord. Etter hvert som den hørselshemmede eleven blir eldre og fagstoffet vanskeligere blir det desto viktigere med begrepsavklaringer og repetisjoner (SINTEF, 1997).

Grønlie (2005) antyder at det er andre betingelser for deltakelse i det språklige miljøet for hørselshemmede enn de hørende elevene, noe som fører til at den kommunikative deltakelsen til hørselshemmede blir begrenset. Dette kan få konsekvenser for både den faglige kompetansen og den sosiale utviklingen. Hørende og døve må bruke ulike hukommelsesstrategier, for de oppfatter forskjellig den indre tale. Hos hørende er lydene organisert i sekvenser, mens de hos døve er bilder organisert simultant. Døve får derfor

problemer når de skal huske sekvenser, som kanskje er lite innarbeidet, og hjernen har andre innkodingssystemer tilpasset synet. Dette er viktig for skolen å være bevisst på, at døve og hørende lærer og husker på forskjellig måte. Sekvenser som for hørende er meningsfulle, kan for døve bli sekvenspugging. Dersom en elev ikke blir utfordret på grunn av kommunikasjonsproblemer, kan eleven oppleve stagnasjon og blir oppgitt. Samtalen er viktig for å forstå og dermed utvikle begreper. I følge Grønlie (2005), har skolen en utfordring i å legge til rette for ubesværet kommunikasjon for den enkelte. Skolen bør ikke akseptere at hørselshemmede ikke får mulighet til deltakelse, få informasjon og utvikle nye begreper.

Gjems (2009) støtter seg til forskning når hun sier at grunnsteinen for senere læring blir lagt gjennom de språklige erfaringene eleven gjør i hjemmet/barnehagen.

Kunnskapsdepartementet (2004) peker også på at god stimulering i førskolealder er viktig for læring senere. Barnehagen kan være en viktig bidragsyter ved å redusere forskjeller i læringsutbytte for barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Barn gjennomgår en rask og viktig utvikling språklig de første seks årene, og da vil det være viktig med god stimulering i denne perioden ifølge Kunnskapsdepartementet (2004).

Schimpke (2013) uttrykker at en hørselshemmet elev som ikke er i samspill med andre, vil få et mangelfullt språklig redskap. Den daglige samtalen mellom barnehagens voksne og barnet er viktig, for det er der de spontane samtaler foregår og fordi de foregår kontinuerlig, har de stor innvirkning på det enkelte barns læring (Gjems, 2009). Eksempler på situasjoner der denne spontane samtalen foregår, er ved måltider, når barnet kler på seg, spiller spill, legger puslespill, osv. Til tross for at hverdagssamtalen kanskje er den viktigste læringsarena i barnehagen, har den fått lite oppmerksomhet innen forskning og utdanning, i følge Gjems (2009). Gjennom samtaler får barnet med seg ord som repeteres gjentatte ganger i kjente kontekster. Til slutt utvikler barnet forståelse for og begynner å bruke dem selv i nye kontekster. Kvaliteten på tilbudet barnehagen gir det enkelte barn, avgjør i mange tilfeller hva slags utgangspunkt eleven stiller med når den begynner på skolen. Et godt språkmiljø er et miljø der barnet får muligheten til å fortelle, fantasere og dele sine erfaringer med andre. For å skape et slikt miljø, er det viktig at de voksne gir dem tid. Gjems (2009) fant i sin studie at de voksne hadde lett for å overta samtalen til barna mens de ventet på at barna lette etter ord å bruke.

Bloom og Laheys språkmodell, figur 5 (1978), er en mye brukt modell for å vise hvordan hovedkomponentene i språket; form, innhold og bruk påvirker hverandre på en meningsfull måte. Formkomponenten handler om språkets struktur: Fonologi (språklyder), morfologi (hvordan ord er bygget opp, dannes, bøyes) og syntaks (hvordan ord settes sammen). Innholdskomponenten knyttes til språkets semantiske side, og handler om en persons samlede erfaringsbakgrunn og kognitive kapasitet, og hvorvidt den har et variert ordforråd. Den siste komponenten går på bruk av språket, og knyttes til hvordan et barn tilpasser språket etter den konteksten den er i. Det er viktig at de ansatte i barnehagen er oppmerksomme på denne relasjonen av komponentene. De kan for eksempel benytte språkoobservasjoner for å skape et bilde av det hørselshemmede barnets språkfunksjon (Lyngseth, 2008). Resultatet av språkoobservasjonene kan brukes for å lage et tilpasset tilbud til den enkelte. De ansatte må sette av tid og legge til rette for det hørselshemmede barnet slik at den kan bli aktiv i samtalen, blir lyttet til og få mulighet til å delta i ulike aktiviteter i samhandling med andre barn.



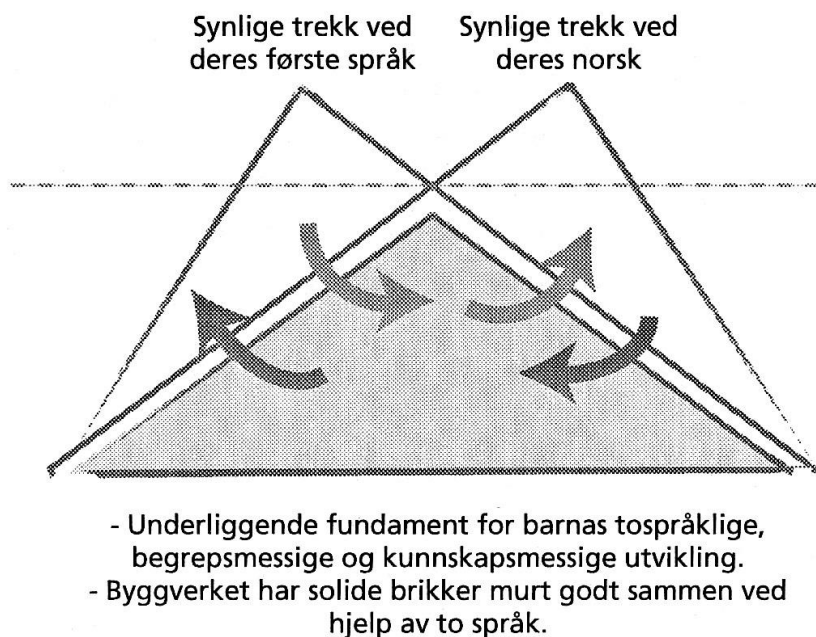
Figur 5. Tre komponenter som språk består av. (Bloom og Lahey, 1978)

Barnehagen kan legge til rette for opplevelser og erfaringer på ulike områder for å øke den hørselshemmedes ordforråd. Det kan være daglige situasjoner ved de vanlige rutinene, der for eksempel den voksne bruker språket bevisst for at barnet skal få med seg begreper som navn på ulike pålegg, hvilke klær den skal ha på seg. Alternativt kan den voksne stille spørsmål tilbake til barnet slik at den må bruke språket aktivt. Turer sammen med barna gir et godt utgangspunkt for samtale om opplevelser de har hatt, og samtidig gir det mulighet for å øke ordforrådet. Lyngseth (2008) hevder at aktive og responsive voksne er viktig i barnas prosess

med å bygge språket, der de oppmuntrer, motiverer og viser interesse for det språklige initiativet som kommer fra barnet.

De fleste elevene på skolen får i dag tilbud om flere språk, og for noen grupper er det nødvendig å beherske to språk (Fiksdal og Nervik, 2009). God pedagogisk tilrettelegging av opplæringen er vesentlig for at elever med annet morsmål enn norsk skal få et godt kunnskaps- og begrepsgrunnlag. Gjennom tegnspråk tar sterkt tunghørte i mot begreper og kunnskap om verden rundt seg, og denne kunnskapen er med på å danne det kognitive grunnlaget som også norsk bygger på. Øzerk (1996) hevder at den store utfordringen i barnas språklige utvikling er i innlæringen av begreper som det enkelte ordet refererer til, ikke innlæringen av lyder. På samme måte som hørende oppfatter og tar i bruk ord, gjør barn det med tegnspråk (Fiksdal og Nervik, 2009). Barna responderer sine foreldre på tegnspråk gjerne i en alder fra 7-8 måneder. Sammenlignet med hørende, kommer de første lyder, ord rundt ett års alder. På bakgrunn av det kan det konkluderes med at barn som får stimulert med tegn får tyvstart, men dette tas igjen ved 18 måneders alderen, når barn møter talt språk. Marschalk og Hauser (2012) viser til observasjoner der tegnspråk- og talespråkutviklingen blir sammenlignet i forhold til utviklingstrinn. Bortsett fra at det var noe forskjøvet i tid i den tidlige utviklingen, viser observasjonen parallelle utviklingstrinn. Barn utvikler en kognitiv base som et eller flere språk bygger på i samspill med omverdenen (Fiksdal og Nervik, 2009). Vygotsky (2004) mente at uansett hvor mange språk en person kan, er det et felles fundament der den kognitive basen ligger. I den tidligere omtalte utviklingssonen, lærer et barn et nytt språk ved å hente erfaringer den har fra sitt morsmål, og med litt hjelp kan det føre til utvikling i begge språk.

Cummins og Swan (1986), videreførte tankegangen til Vygotsky og utviklet en dobbel isfjellmodell for flerspråklighet. Denne modellen illustrerer grunnlaget for flere språk, som et fundament for det enkelte barns flerspråklige utvikling der språkene samarbeider med hverandre.



Figur 6: Dual- isfjellmodell.. (Øzerk, 2006, s. 152)

Fjelltoppene i figuren illustrerer språkene til den enkelte elev, som henter forståelse fra den kognitive basen, et felles fundament, som på figuren er illustrert under overflaten.

Fundamentet, som er den viktigste delen for utvikling av språk er ikke synlig på overflaten. Cummins og Swan (1986) påpeker videre at dersom et barn strever med et av språkene, har den kanskje ikke dette felles grunnfundamentet for språkene.

Hørselshemmede barn er mer sårbare for støy fra omgivelsene enn normalhørende barn, og viktig auditiv informasjon kan bli hindret i å nå fram (Fiksdal og Nervik, 2009). Dette kan føre til at den hørselshemmede kanskje ikke får utviklet et godt språklig redskap. Personene rundt hørselshemmede må være bevisst dette, at den umiddelbare og impulsive kommunikasjonen som ofte skjer i barnehagen/skolen er viktig for dannelsen av begreper. Ofte vil barn bruke det språket som er felles i gruppa, og begreper relateres til situasjoner som genereres gjennom aktivitetene. Det er derfor viktig at hørselshemmede blir gitt muligheten for å kommunisere med andre, og oppdage hvordan ord/tegn kan knyttes til riktig handling. Gjennom kommunikasjon med andre, vil barn oppdage hvordan de kan bruke ordene eller tegnene og forbinde dem med riktig objekt eller handling. På bakgrunn av isfjellmodellen til Cummings og Swan (1986), kan hørselshemmede barn utvikle begge språkene parallelt, men det fordrer at det i samspill med sine nærpå personer får stimulert både norsk og norsk tegnspråk.

2.5 Psykisk helse

Selv om det er glidende overganger, skilles det mellom psykiske vansker og psykiske lidelser (Mathiesen, 2009). Symptomene beskrives på psykiske vansker hos elever som mistrivsel på skolen, problemer med daglige gjøremål, og den daglige kontakten med medelevene er dårlig. Det er vanskelig å stille noen klar diagnose. Det antas at 15-20 % av barn og unge under 18 år sliter med psykiske vansker. Psykiske lidelser kvalifiseres til en diagnose etter kliniske vurderinger, fordi symptombelastningen er så stor. Dette kan være lidelser som angst, depresjon, anoreksi, ADHD eller psykose. Det antas at ca. 8 % av alle barn og unge mellom 3 og 18 år sliter med en psykisk lidelse (Mathiesen, 2009).

I samarbeid med flere departement har regjeringen laget en strategiplan for å styrke barn og unges psykiske helse (Regjeringen, 2014). Denne planen skal realiseres gjennom 100 konkrete tiltak. Det er lagt føringer for arbeidet med strategiplanen i sentrale offentlige dokumenter for barn og unges psykiske helse. Grønlie (2005) påpeker at mange hørselshemmede opplever at de ikke oppfyller hørende sine forventninger, som for eksempel når de ikke hører eller har uttalefeil fordi de ikke hører sin egen stemme. De hørende må forenkle språket og forklare begreper som er vanskelig, og det gjør at de hørselshemmede ofte får en følelse av å være mindre begavet. Hørselshemmede ønsker gjerne at hørende kunne sette seg mer inn i deres problemer og dermed forstå det slitsomme livet det kan være å ha et hørselstap. De sosiale tilbakemeldingene elevene får fra foreldre, venner og lærere, har mye å si på hvilket syn eleven har på seg selv (Isaksen, m.fl. 2013). God psykisk helse er evnen til å mestre tanker, følelser og hverdagens krav i ulike situasjoner (Grønlie, 1995). Mange hørselshemmede benekter sin tunghørthet, og lager seg strategier for ikke å bli avslørt. En strategi er at det er de som har ordet og gir det ikke fra seg for å unngå å måtte lytte. En annen strategi er å bare være fysisk tilstede sammen med venner og de gir ulike respons som blikk, nikk, latter, småord for å late som de vet hva samtalen går ut på. Denne undertrykte tunghørtheten er ikke bra for identitetsutvikling og selvfølelse.

Læreren kan ved hjelp av samtaler med den hørselshemmede lære ulike strategier for å akseptere sitt hørselstap. Kåver (2005) understreker betydningen av at akseptering er ikke det samme som å like. Det er viktig å ikke ha skylapper, men å se virkeligheten som den er, samtidig er det også viktig å frigjøre seg fra tanker som forteller hvordan noe bør eller må være. Kåver mener alle har et valg over hvordan man skal agere/reagere overfor virkeligheten.

Hun illustrerer dette ved været som plutselig skifter til uvær mens for eksempel en elev er på tur. Eleven kan gjøre noen tiltak for å redusere ubehaget uværet gir, men den kan også gjøre ting som forverrer situasjonen. På samme måte kan læreren prøve å finne strategier som kan hjelpe den hørselshemmede til å finne løsninger når situasjoner i hverdagen blir for tøff. I verste fall kan eleven trekke seg unna, utvikle forsvarsstrategier og isolere seg (Grønlie, 1995).

Sosiale aktiviteter er gjerne knyttet til mellommenneskelig kommunikasjon, og det kan være en utfordring for elever med hørselstap (Peterson, 2009). Elever med hørselstap kan føle sorg over å være hørselshemmet, og derfor er det nyttig med intervensjoner som har fokus på å støtte sorgprosessen. Noen hørselshemmede benekter sitt hørselstap, og ofte er det ikke mulig å observere denne benektelsen før vanskene er blitt store. Hørende kan ofte plukke ut den informasjon de trenger, og utfra den selekterte informasjonen trekke slutninger og komme fram til en forståelse på bakgrunn av det. Hørselshemmede gjør det samme, men på grunn av hørselstapet, må den ta i bruk strategier for å få med seg det viktigste. En mye brukt strategi er munnnavlesning. I det lange løp er det spørsmål om hvor hensiktsmessig dette strategivalget er, og om den hørselshemmede har andre strategier den kan bruke. Peterson (2009) framhever betydningen av å erkjenne sitt hørselstap, og dermed også erkjenne at den hørselshemmede må kunne takle belastninger som oppstår ved funksjonstapet. Dette fremmer sosial støtte og er sentrale ingredienser i tilpasset opplæring (Peterson, 2009).

Dyregrov (2006) beskriver noe han kaller komplisert sorg, som kan sammenlignes med hørselshemmedes reaksjonsformer som kan komme til uttrykk når de ikke vil akseptere sitt hørselstap. Dette er reaksjoner som lengsel etter normal hørsel, der det utløses en smertefull tristhet over tapet. Den hørselshemmede har problemer med å forsone seg med tapet, og tilliten til andre kan bli berørt. Noen kjenner en overdreven bitterhet, svekket fremtidstro og føler at det er tungt å komme seg videre i livet.

Peterson (2009) mener hørselshemmede elever som strever med å erkjenne sitt hørselstap trenger hjelp i denne erkjennelsesprosessen i stedet for å overtales inn i rehabiliteringstiltak. Et tiltak er å sørge for åpenhet og informasjon til elevene og lærerne som er rundt den hørselshemmede. Mange hørselshemmede takler sitt hørselstap bra uten å utvikle psykiske helseplager, men det kan likevel være greit å kjenne til sorg- og stressmestringsmodeller, som gir innsikt i vanlige reaksjonsformer. Peterson (2009) mener at rehabiliteringsfeltet har i dag

for mye fokus på teknisk- medisinske tiltak i stedet for på mestringsstrategier. Det er viktig å få markedets beste høreapparat, men det er ikke godt nok hvis eleven ikke aksepterer en fremtid som hørselshemmet.

Kjeka (2013) viser til en kvalitativ studie om mestringsstrategier blant tunghørte studenter. Studentene opplevde at det som fremmet sosial støtte i form av forståelse og hensyn var åpenhet og informasjon om hørselstapet. Undervisningssituasjonen ble lettere dersom lærerne og medstudentene kjente til problemene deres, og det gjorde at det ble lettere å be om hjelp. Under krevende og stressfylte livssituasjoner, kan mestringsstrategier påvirke psykisk og fysisk helse. Hørselstap kan hemme evnen til å kommunisere med andre, og det kan for mange hørselshemmede oppleves som stressfylte situasjoner. Noen forsøker å skjule hørselstapet eller unngår hørselskrevende situasjoner.

Studentene fra studiet som Kjeka (2013) henviser til forteller om ulike mestringsstrategier de bruker. En strategi går ut på å kjøpe flere bøker enn hva pensumet krever for å være godt nok forberedt til temaene i undervisningen. De setter seg på første rad, nærmest foreleseren, og har også lest forelesningsnotatene (lagt ut på nettet) før forelesningen starter. Noen studenter forteller om fantastiske medstudenter som sørger for at de får med seg viktig informasjon. Andre studenter forteller om forelesere som ikke bruker mikrofon, mangel på teleslynge i forelesningssalen, småprat fra medstudentene, eller spørsmål fra salen. Dette er med på å bidra til at den hørselshemmede får lite utbytte av forelesningen, velger den bort og kompensere ved å tilegne seg stoffet på egen hånd. Når det gjelder sosiale sammenhenger, uttalte de hørselshemmede studentene fra studiet at de sørget for å være med på å påvirke valg av møtested for lunsj og møtested i fritiden, slik at de selv lettere kunne være med og delta i kommunikasjonen (Kjeka, 2013).

Hallberg og Carlsen (1991) fant i sine studier at hørselshemmede konsekvent unngikk situasjoner de forventet hørselsproblemer, og de mente at i stedet for å unngå disse situasjonene kunne bruke problemfokuserede strategier som gikk ut på å planlegge en løsning i tillegg til sosial støtte fra omgivelsene. Disse strategiene kan fungere i vanskelige situasjoner, og kan hindre at de unngår vanskelige sosiale situasjoner (Hallberg og Carlsson, 1991; Hètu og Getty, 1993; Lorentsen og Berge, 2003). Problemfokuserede strategier blir gjerne brukt om utfordrende situasjoner som kan mestres. I følge Folkman, m.fl. (1986) har problemfokuseret strategi til hensikt å gå inn i den vanskelige situasjonen og endre den. Eksempler på slik

strategi kan være som nevnt tidligere, at hørselshemmede forbereder seg godt før en undervisning, påvirker valg av møtested for hvordan egen deltakelse i kommunikasjonen skal gå lettere.

3. Design og metode

Med utgangspunkt i problemstillingen presenteres metodologien først i dette kapitlet, med begrunnelser for undersøkelsens gjennomføring og forskningstilnærming. Det redegjøres for valg av metode for datainnsamling, og til slutt presenteres forskerrollen i forhold til validitet, reliabilitet og forskningsetiske prinsipper.

3.1 Forskningsdesign

I forskningsarbeidet er det viktig på et tidlig tidspunkt å finne ut hva som skal undersøkes og hvordan dette skal gjennomføres. Arbeidet består i å lage en plan, en overordnet plan som skal gi oversikt over utformingen av prosjektet. En slik plan der alt som knyttes til en undersøkelse er med, framstilles som et forskningsdesign (Johannessen, m.fl. 2011).

Undersøkelsen vil derfor inneholde bakgrunn og formål med oppgaven, vitenskapelig ståsted, valg av metode for informasjonsinnsamling, operasjonalisering, utvalgsplan og oppsummering. Problemstillingen gir føringer for hvilket design som passer best (Jacobsen, 2005).

I forskningsarbeidet er det blitt samlet inn informasjon fra en avgrenset periode. Jacobsen (2005) betrakter denne studien som en tverrsnittsundersøkelse. Det kan være vanskelig å gi en konklusjon ut fra informasjon fra en kort tidsperiode, men da er det viktig å lage et design som gjør det mulig å hente opplysninger fra flere informanter som det kan ses i sammenheng med. I forskningsoppgaven er det blitt hentet informasjon fra fire lærere fra fire forskjellige skoler og tre ulike kommuner. Designet har sine begrensninger da det ikke er mulig å følge opp lærerne og se eventuelle endringer i lærerens opplegg over tid. Tverrsnittsundersøkelsen kan likevel si noe om endring over tid, og det gjøres ved en retrospektiv tverrsnittsundersøkelse. Jacobsen (2005) forklarer dette som at informantene må på bakgrunn av sine erfaringer gå tilbake i tid for å kunne svare på spørsmål som omhandler problemstillingen.

Jacobsen (2005) systematiserer valg av forskningsdesign om undersøkelsen går i bredden, ekstensiv, eller om det går i dybden, intensiv. Ekstensiv design sier noe om hvor mange enheter som skal undersøkes. Dette designet gir muligheter for å få en presis beskrivelse av

forskjeller eller ulikheter mellom flere enheter. Jo flere utvalg, jo større er sannsynligheten for å generalisere funnene til hele populasjoner. Intensiv design legger vekt på å få en best mulig beskrivelse eller forståelse av fenomenet. Dette designet passer best til oppgaven, for målet er å få fram så mange detaljer som mulig i selve fenomenet. Problemet med dette designet er at den kan bli for spesifikk, fordi undersøkelsen forholder seg mest til få enheter. Det kan være vanskelig å generalisere funnene fra få enheter og påstå at det gjelder for alle (Jacobsen, 2005). Befring (2010) definerer en intensiv tilnærming som at det samles inn mye informasjon om for eksempel en bestemt gruppe, noe som kan gi et godt utgangspunkt for å finne sentrale kjennetegn. En slik tilnærming kan også kalles et dybdestudium.

3.2 Et casestudiedesign

Et design er en overliggende plan for forskningen med utgangspunkt i forskningsspørsmålene (Yin, 2003). Forskningsspørsmålene styrer valg og utvikling av design og valg av metode. Innenfor forskning i de utdanningsvitenskapelige fagområdene, er det tre forskningstilnærminger som er de mest brukte empiriske design: eksperimentelle design, survey design og case studie design (Robson, 1993). Forskningsoppgaven passer godt inn under casestudiedesign, fordi dette studiet passer ofte til spørsmål som starter med hvordan eller hvorfor og der her-og-nå fenomener skal studeres (Yin, 2003).

Casestudiedesign vil som forskningsdesign rette fokus mot et avgrenset fenomen (Skogen, 2006). Det kan for eksempel være å betrakte en hendelse, en klasse, en skole eller en bestemt elevgruppe. I forskningsoppgaven er fokuset rettet mot hvordan fire tegnspråklærere kan bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse, og med denne problemstillingen som utgangspunkt ser det ut til at et singelcasestudie er godt egnet som forskningsdesign. Dette designet er anvendelig og kan plasseres under hermeneutiske forskningstradisjoner. Det er mulig å innhente mye og detaljert informasjon ved å kombinere forskjellige metoder. Designet er ikke en enkel tilnærming fordi den krever mye av forskeren i forhold til kunnskaper, forutsetninger og vurderingsevne. Under innsamling av materialet har fokuset vært å være bevisst forforståelsen og være åpen for å ta imot informantens opplysninger.

Casestudier må planlegges nøye, og da kan det være greit å utarbeide en, ifølge Yin (2003) casestudie-protokoll, som en del av planleggingen. Dette er i første omgang en prosjektoversikt der hensikten med undersøkelsen er å være forskerens ledetråd gjennom prosessen. Det må ordnes med praktiske ting for gjennomførelsen. Dette kan vises gjennom hvilke kilder som skal brukes, hvem skal intervjues, og hvilke rekvisita er det behov for ute i felten. Det må lages en intervjuguide som måles opp mot undersøkelsens mål, hensikter og mot kildene som tas i bruk. Analysen må planlegges samtidig som undersøkelsen planlegges, og hvilket fokus analysen får, avhenger av hva som er utgangspunktet for undersøkelsen. Til slutt i denne protokollen er det lurt å lage utkast til rapport. Det er viktig å starte tidlig med å skrive, slik at tanker og refleksjoner kommer med før de blir glemt. Denne casestudie-protokollen har vært tilstede underveis i prosessen der det kontinuerlig har blitt revidert. I det empiriske arbeidet, har det vært viktig å arbeide grundig, systematisk og ta vare på all informasjon også under analysearbeidet på en ryddig og oversiktlig måte. Dette er også i tråd med arbeid av casestudier (Fuglseth og Skogen, 2006).

3.3 Metode med noen vitenskapsteoretiske tilnærminger

En vesentlig hensikt med forskning er å søke etter kunnskap om et emne for å forstå den bedre (Fuglseth og Skogen, 2006). Forskeren stiller spørsmål til teorier, deler sine tanker med andre og dermed skapes et forskersamfunn. Forskning kan deles inn i innovasjon, grunnforskning og anvendt forskning. Forskjellene mellom disse delene er at innovasjon er en virksomhet der kunnskapen tas i bruk i virksomheten. I grunnforskning skaffes kunnskap for kunnskapens skyld, men dens nytteverdi ikke er det primære. I anvendt forskning er det primære å skaffe kunnskap som kan nyttiggjøres i den praktiske verden. I forskningsoppgaven er det brukt anvendt forskning, fordi valg av tema gjøres på bakgrunn av aktuelle faglige utfordringer i arbeidet. Det blir et utviklingsarbeid som det kan dras nytte av når forskningsoppgaven er ferdig. Kjennetegnet til mye forskning er for øvrig at informasjonen som blir samlet inn, behandles og presenteres systematisk (Jacobsen, 2005).

Forskningsetiske dilemmaer som dukker opp er nærhet og objektivitet til forskningsfeltet (Jacobsen, 2005). Det er vanskelig å fjerne seg helt fra forskningsobjektet. Det vil alltid være en såkalt forskningseffekt, dvs. at resultatet blir påvirket av forskeren. Et annet dilemma er at

resultatet av forskningen ikke blir god som følge av avstanden mellom forsker og forskningsobjekt. Distansen hindrer en dypere forståelse og fortolkning av forskningsobjektet. I forskningsarbeidet var det et ønske om å skape en relasjon mellom informanten og forsker, slik at det skulle bli lettere å gjennomføre undersøkelsen. Dette danner også utgangspunkt for dypere forståelse for informasjon som samles inn. Problemstillingen dannet utgangspunktet for å finne hvilket design og tilknyttet metode som passet best, og valg av vitenskapsteori var et viktig fundament for planleggingen av forskningen (Jacobsen, 2005).

3.3.1 Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner med en hermeneutisk tilnærming

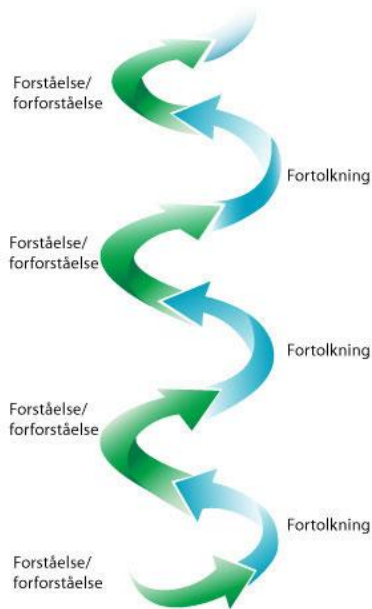
Naturvitenskapen kan kanskje fortelle hvordan jorda ble til, mens den filosofiske hermeneutikken kan stille spørsmål om hvorfor det ble slik. Forskningsoppgaven vil være tilnærmet hermeneutisk teori fordi den tar utgangspunkt i samtale og tekst. Forkunnskaper om tema er viktig i tolkningen for å forstå hva teksten betyr (Kvale og Brinkmann, 2010). Naturvitenskapen søker forklaring i naturkreftene og trenger derfor ikke å forholde seg til hvordan en tekst skal oppfattes avhengig av forskerens tolkningsevner (Johannessen, m.fl. 2011).

Med forforståelse menes en form for forkunnskap til det som sanses. Det som ligger bak rene sanseinntrykk er i virkeligheten en god del tolkning (Thurèn, 2009). Interessen for arbeid med hørselshemmede og erfaringer som tegnspråkpedagog, gjør at forskeren kommer nærmere det som skal forskes. Dette gjør at informantenes perspektiv kan komme tydeligere fram ved at utfordringer rundt problemstillingen er kjent. I følge Thurèn (2009) kan ikke forskeren forstå noe hvis den ikke har forforståelse. Den er ofte ubevisst, og kan prege måten å se verden på. I forskningsoppgaven er dette noe som er viktig å være bevisst på, og at forforståelsen kan revideres dersom det ser ut til at forestillingene om et fenomen er feilaktige. På bakgrunn av nye erfaringer kan det skapes ny forforståelse. En slik metode for å komme fram til en bedre forforståelse kalles den hermeneutiske sirkelen.

I forskningsoppgaven vil målet ut fra et positivistisk perspektiv være å sørge for å skaffe sikker kunnskap. Dette er kunnskap som skal gi svar på hvordan tegnspråklæreren kan bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse. Dette perspektivet kan ikke alene gi den kunnskapen

som trengs, og derfor vil det også ut fra hermeneutisk tenkning være greit å bruke den hermeneutiske spiralen som vist i figur 7.

Figur 7 Den hermeneutiske sirkelen (Ebdrup, 2012).



Denne spiralen er i en stadig bevegelse mellom forforståelse og erfaring. Begge forutsetter hverandre, og større erfaring gir bedre forforståelse som igjen gir en større forståelse (Gilje og Grimen, 1993). Gjennom denne framgangsmåten vil det i forskningen være aktuelt å søke etter indre mening for å oppnå en helhetlig forståelse.

I tråd med kvalitativ metode, er det i denne undersøkelsen valgt en vitenskapsteoretisk forskning knyttet opp mot en fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forståelse.

Dette går ut på å få innsikt og forståelse av informantenes erfaringer, og det er dermed relevant for kvalitativ forskning (Kvale og brinkmann, 2012).

I dette prosjektet blir utsagnene fra informantene fortolket med det fokus for å forstå hva de mener. Dette kan bidra til at det utvikles en større forståelse av ny forståelse. I første omgang skal informantene tolke egne erfaringer, og i neste omgang skal jeg som forsker tolke deres uttalelser. De tolkninger som gjøres vil være påvirket av teoretiske betraktninger som er gjort, egen bakgrunn og forforståelse. I følge den hermeneutiske sirkelen kan fenomener tolkes på flere nivåer. Thagaard (1998) presiserer at det sentrale innenfor hermeneutikken er å forstå de enkelte delene i lys av helheten. All fortolkning er i følge Johannessen, m.fl. (2010) i kontinuerlige bevegelser mellom helhet og del, der fortolkninger blir begrunnet med andre fortolkninger. Dette omhandles som den hermeneutiske sirkelen i følge Johannessen, m.fl. (2010).

Oppgaven bygger på kunnskap og erfaringer fra forskningsfeltet, og målet har underveis vært at det ut fra forforståelse skapes ny kunnskap fra informanter og teori på området. Det er interessant å se om informantene har samme erfaringer som meg, eller om det dukker opp ny kunnskap. utfordringer kan være knyttet til nok åpenhet for å ta imot informantenes erfaringer eller om arbeidet blir for bundet i egen forforståelse av det som studeres. Det vil i

denne prosessen være viktig å kunne gå tilbake til rådataer for å sikre at viktig informasjon ikke blir utelatt.

3.3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Metodevalget skal være redskapet for å utvikle forståelse for prosjektoppgaven. I følge Johannessen, m.fl. (2010) er observasjon og intervju de mest utbredte kvalitative innsamlingsmetoder. I denne oppgaven er det valgt intervju som metode. Postholm (2010) beskriver fire ulike former for intervju, det planlagte og formelle intervjuet med betegnelsen strukturert intervju, det halvplanlagte, formelle intervjuet, gruppeintervju, og det uplanlagte, halvformelle intervjuet med betegnelsen ustrukturert intervju. Kapitlet tar også for seg utvalg og utforming av intervjuguide før det til slutt tar opp reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

Forskningsmetoden er et arbeidsverktøy som skal hjelpe forskeren å samle inn informasjon om forskningsfeltet (Dalland, 2010). Valg av metode kan bidra til at problemstillingen blir belyst på en faglig og interessant måte. Problemstillingen og studiens formål i et forskningsprosjekt bestemmer hvilke forskningsmetoder som bør velges. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2013).

Målet med kvalitative metoder er å utforske meningsinnholdet i det som skal studeres (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2013). Informasjon som samles inn blir systematisert, bearbeidet og analysert, og gir innsikt i menneskelige uttrykk i form av skrift og tale eller atferd. Dette krever fortolkning som videre kan utvikles til vitenskapelig kunnskap. Det antydes også at kvalitativ forskningsmetode kan utfra naturvitenskapelig ståsted true forskningens validitet og reliabilitet fordi problemstillingen justeres underveis i prosjektet etter hvert som ny innsikt kommer fram. Kvalitetsmessig vil det likevel ikke være bra for forskningen dersom alle valg er tatt på forhånd og forskeren ikke kan være fleksibel også i utforming av problemstilling. Ny og uventet kunnskap kan åpne for nye problemstillinger, og det er en av fordelene med kvalitative forskningsmetoder (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2013).

Forskningsoppgaven passer godt til den kvalitative tilnærmingen (i forhold til den kvantitative tilnærmingen), fordi målet er å vektlegge forståelse og nærhet til informantene, og få fram

informantenes opplevelse og erfaring av forskningsområdet (Tjora, 2012). Nærhet til forskningsfeltet gjør kvalitativ forskning utfordrende fordi det kan hende kursen må justeres underveis, og kanskje oppdages det ny kunnskap i møte med feltet. I en kvalitativ fremgangsmetode er det likevel viktig å være oppmerksom på at den har sine begrensninger (Dalland, 2010). Forskeren kan for eksempel ikke si at den forstår hvordan et menneske virkelig opplever ensomhet, selv om metoden kan hjelpe til med å forstå fenomenet. Oppfattelsen av ensomheten til denne personen som gjøres via sansene er ikke nødvendigvis den samme som personens opplevelse av det.

3.3.3 Operasjonalisering

Operasjonalisering er en prosess som går ut på å vurdere abstrakte, kvalitative begreper til noe målbart (Jacobsen, 2005). Problemstillinger kan ofte være upresise, og derfor er det greit å operasjonalisere for å konkretisere det som det skal spørres om. Det er blitt laget spesifikke spørsmål av problemstillingen, og disse måler det abstrakte fenomenet. Dette kommer til uttrykk gjennom forskningsspørsmålene, som er utledet fra problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er å se på sammenhengen mellom hørselshemming, begrepslæring og konkrete tiltak for å styrke forståelsen av begreper. I tillegg handler spørsmålene om hørselshemmings påvirkning av psykisk helse og prinsipper for å fremme inkludering og kvalitet i den tilpassede opplæringen. Disse områdene skal konkretisere problemstillingen med disse underliggende forskningsspørsmål og gi bidra til økt forståelse av forskningsområdet.

Forskningsspørsmålene, som er utledet og operasjonalisert fra problemstillingen, er valgt ut fra egen erfaring med hørselshemmede elever. Valgene har utgangspunkt i at mange hørselshemmede sliter med begrepsforståelse, og kommer til kort på besvarelser. Ofte vil de ikke skille seg ut, og noen benekter sin hørselshemming, føler at de ikke strekker til, og det kan medføre at de utvikler et dårlig selvbilde. I følge Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) er skolen pålagt å følge intensjonen om inkludering. Avhengig av graden på hørselstapet, kan denne gruppen elever være vanskelig å inkludere. Det er derfor interessant å finne ut i hvor stor grad det er mulig å inkludere hørselshemmede elever i en hørende skole. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen, og kan være et virkemiddel for å oppnå inkludering, og derfor ses det som viktig å ta med i oppgaven. Det er av stor betydning for oppgaven å intervju personer som står disse hørselshemmede elevene nært, og

som kjenner til utfordringene i hverdagen. Gjennom dette vil forskningen inneha større grad av reliabilitet. Tegnspråklæreren har ofte en slik rolle og har mye kunnskap om hørselsproblematikk, og derfor falt valget på tegnspråklærere som informanter.

3.3.4 Kvalitativ metode med bruk av intervju

Postholm (2010) hevder at en kvalitativ forskningsprosess er en metode der forskeren prøver å fange opp informanters perspektiv. Samtalen kan påvirkes av forskerens ståsted, hvilke tanker, erfaringer og opplevelser den har fra før om dette emnet. Det interessante er om antakelser gjort på forhånd opprettholdes eller ikke. Noen antakelser vil kanskje bekreftes, men det kan dukke opp nye forhold som kan brukes i forskningsarbeidet. Målet med forskningsarbeidet er å utvikle forståelse for feltet. Det finnes flere kvalitative strategier for å skaffe den informasjonen som trengs. I denne forskningen er det blitt benyttet intervju som datainnsamlingsstrategi. Gjennom intervjuet/samtalen er det lettere å få tak i hva informanten tenker hvis det skulle brukes andre metoder som for eksempel spørreskjema.

Ifølge Postholm (2010) er det ulike former for intervju. I oppgaven er det valgt det Postholm (2010) kaller det uplanlagte, halvformelle intervjuet med betegnelsen ustrukturert intervju. Dette kjennetegnes ved at forskeren ønsker å forstå det som blir forsket på. Det hentes inn opplysninger som dukker opp underveis i intervjuet, og som det ikke var planlagt å spørre om på forhånd. I intervjuet ble denne formen benyttet fordi det gir mer fleksibilitet i arbeidet og det er ikke behov for å være bundet av de planlagte spørsmålene. I tillegg ga det rom for å komme med oppfølgingsspørsmål underveis (Johannessen, m.fl. 2010).

Et ustrukturert intervju er ut fra et fenomenologisk inspirert perspektiv å kunne forstå forskningsfeltet ut fra informantens egne perspektiver og fortolkninger av meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på (Kvale og Brinkmann, 2010). Her beskrives tolv aspekter ved forståelsesformer som grunnlag for intervju ut fra et fenomenologisk perspektiv. Disse aspektene tar blant annet for seg søken etter beskrivelser av det informanten føler, opplever, handler, så nøyaktig som mulig. Et annet aspekt er den mellommenneskelige situasjonen mellom forsker og informant. Kunnskap skapes i samspill mellom dem, og de påvirker hverandre. I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i disse aspektene. Det er viktig å opptre som nysgjerrig og lyttende for å få inn så mange beskrivelser av tema som mulig. Fokuset var på bestemte temaer, men informantene kunne bestemme meningen med dem.

Dersom det dukket opp flertydige svar, var det viktig å avdekke kommunikasjonsvansker eller om det var andre grunner for det, for eksempel motsigelser i informantens livssituasjon. Det er positivt utfall av oppgaven dersom den mellommenneskelige situasjonen som oppstår mellom informanten og meg oppleves berikende. Målsetningen er å få ny innsikt i forskningsobjektet og at informanten har fått ny innsikt i sitt arbeid.

Dybdeintervjuer brukes når forskeren er ute etter å få fram meninger, erfaringer og holdninger hos informanten (Tjora, 2012). En viktig forutsetning for å lykkes med det i denne oppgaven var å skape en avslappet stemning som gjorde at informanten skulle føle seg trygg og kunne snakke åpent og reflektert ut om personlige erfaringer. Det kunne lett skapes en uformell situasjon, da jeg kjenner informantene fra før. Da er det lett å spore av og snakke om andre ting enn oppgaven. Under intervjuet var det derfor viktig å etablere en ramme for intervjuet, og at intervjuet ble drevet framover med noen konkrete, avgrensede spørsmål.

3.3.5 Utvalget

I kvalitativt intervju er hensikten å få vite mest mulig om emnet fra informanten (Johannessen, m.fl. 2011). Ofte kan det være et ønske å intervju mange, men det kan ta mye tid. I forskningsarbeidet er det derfor viktig å ta et utvalg. Et utvalg gir forskeren muligheter for valg av intervjupersoner. En mulighet er å finne ut hvem som kan være aktuelle som målgruppe for problemstillingen. Denne målgruppa har spesiell kunnskap om forskningsobjektet, og kan på en reflektert måte uttale seg om temaet. Det kalles strategisk utvalg. Deretter kommer arbeidet med å finne ut hvem i denne målgruppen forskeren vil intervju.

I kvalitative undersøkelser er det ikke vanlig med tilfeldig trekking av utvalg selv om det kan forekomme. Forskeren tenker nøye gjennom hvem den vil ha til informanter, og hva som er mest formålstjenlig i forhold til problemstillingen. Utgangspunktet for utvelgelsen er derfor hensiktsmessighet kontra representativitet. Jacobsen (2005) beskriver ulike steg i utvalgsprosessen. Det første som må gjøres er å skaffe seg en oversikt over aktuelle informanter og hvilken tidsramme som bør velges. Deretter deles populasjonen inn i undergrupper som er relevante for problemstillingen. Til slutt velges kriterier for utvelgelse av informantene, og utvelgelsen styres ut fra hensikten med undersøkelsen.

Det strategiske utvalget består av fire tegnspråklærere fra tre forskjellige kommuner som arbeider med hørselshemmede elever. Grunnen til at disse lærerne ble valgt, er fordi jeg har blitt kjent med dem gjennom kurs med innhold av audiopedagogiske emner knyttet til tilrettelegging for hørselshemmede elever. Disse lærerne kan ut fra utvalget bidra til å gi svar på problemstillingen.

Det kan være vanskelig på forhånd å vite hvor mange informanter som er tilstrekkelige å intervju. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at når forskeren ikke lenger får ny informasjon fra informantene, er det ikke lenger behov for flere intervjuer. Det kan være at informantene får forskjellige status (Johannessen, m.fl. 2011). Under innhenting av informasjon er dette noe som har fått fokus, muligheten for at en av informantene får mer oppmerksomhet enn de andre fordi det kom ny informasjon som belyste problemstillingen, og det dermed ble fulgt opp av flere intervjuer. Valg av størrelse på utvalg kunne derfor ikke bestemmes helt sikkert før forskningen nærmet seg slutten.

3.3.6 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over temaer som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, og den kan variere fra ustrukturert til strukturert (Jacobsen, 2005). Den skal sikre at alle temaene i problemstillingen blir belyst. Problemstillingen er i oppgaven operasjonalisert til fire forskningsspørsmål. Disse spørsmålene utgjorde kategoriene i intervjuguiden. I tillegg til forskningsspørsmålene var det i intervjuguiden underspørsmål fordi jeg ønsket at informantene skulle komme med utdypende informasjon. Kategoriene ble utformet i en bestemt rekkefølge, men var samtidig fleksible for endringer i rekkefølgen hvis informantene skulle komme med interessante innspill til problemstillingen. Intervjuer som er delvis strukturerte kan mellom standardisering og fleksibilitet gi god balanse (Johannessen, m.fl. 2011).

Ved utforming av intervjuguide bør forskeren, ifølge Johannessen, m.fl. (2011), innlede intervjuet med å presentere seg selv og prosjektet. Praktiske punkter som intervjuets varighet og garantere informanten anonymitet kan også være med i innledningen. I startfasen var det også viktig å skape relasjon og tillitsforhold ved å stille enkle spørsmål for eksempel om familie, jobb og fritidsinteresser. Temaet ble introdusert og informanten kunne komme med egne erfaringer rundt temaet. I denne fasen var det også viktig å komme med ekstra

oppfølgende spørsmål for å gå i dybden på noen av svarene fra informanten. De neste spørsmålene var overgangsspørsmål, og disse fungerte som bindeleddet mellom introduksjonsspørsmålene og spørsmålene i neste fase. Informantens personlige erfaringer og forståelse av forskningsobjektet kom fram her.

I neste fase var det nøkkelspørsmålene som var i fokus. I oppgaven dannet disse kjernen i intervjuguiden og var selve hoveddelen i intervjuet. I denne fasen var det viktig å få den informasjon som det søkes etter utfra formålet med intervjuet. Disse spørsmålene preget mesteparten av tiden til intervjuet, og noen av spørsmålene krevde også utdypning. Mot slutten fikk informanten en påminnelse om hvor mange spørsmål som var igjen, og det ble satt av tid til eventuelle innspill fra informanten (Johannessen, m.fl. 2011).

3.4 Plan for innsamling av informasjon med noen etiske tilnærminger

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert et generelt krav til etikk som går ut på at deltakere som er med i forskningsprosjekter skal være godt informert og kan til enhver tid trekke seg uten at det får konsekvenser (NESH, 1999). Det grunnleggende humanistiske perspektivet er at forskeren må kontinuerlig vurdere informasjonen som blir samlet inn opp mot eventuelle problemer som kan oppstå hos informantenes opplevelse. En slik tilnærming kalles konsekvenslogikk (Jacobsen, 2005).

Jacobsen (2005) definerer tre grunnleggende krav knyttet til forsker og informanter. Disse danner utgangspunktet for forskningsetikken i Norge. Det første kravet er informert samtykke, at informantene er frivillige med og at de får tilstrekkelig informasjon om prosjektets hovedhensikt. I dette kravet ligger også at informanten har forstått oppgaven. Det andre kravet er å sikre privatlivet til informanten, og det vil si at det er områder som ikke nødvendigvis trenger å bli undersøkt. Informanten må også sikres anonymitet, og i enkelte tilfeller må forsker søke et nasjonalt datatilsyn om lov til å lagre opplysninger om informanten. Det tredje kravet er at forsker skal så langt det er mulig gjengi resultatene korrekt. I følge Kvale og Brinkmann (2010) er et godt forskningsintervju avhengig av hvor flink forskeren er å til å mestre spørreteknikker, har kunnskap om temaet, er sensitiv i forholdet til informanten, og er derfor bevisst de etiske aspektene ved intervjuet.

I forskningsoppgaven har det vært viktig å ta hensyn til disse etiske betraktningene ved innsamling av informasjon og presentasjon av resultatene. De etiske retningslinjene må tilpasses til den konteksten den skal brukes i, og vurdere grad av sensitivitet (Postholm, 2010). Informantene har fått tilstrekkelig informasjon og samtidig fått vite hva som er formålet, og hvordan informasjonen som skulle samles inn ville bli anonymisert. I forskningsarbeidet er det også vært viktig å være bevisst på hvordan eventuelt holdninger kan påvirke informantene. Det blir en vurdering i hvor stor grad informantene får delta i analysen, og gjøre en avveining i hvor mye det skal ta hensyn til deres kommentarer. Informantene ble informert om at alle opptak og transkripsjoner ville bli slettet etter at prosjektoppgaven ble ferdig.

3.4.1 Søknad om tillatelse

Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) ble kontaktet for å godkjenne søknaden om å gjennomføre et forskningsarbeid og en undersøkelse. Prosjektet ble godkjent etter kort tid gitt. Prosjektet ble videre vurdert meldepliktig ettersom materialet måtte behandles elektronisk og gjennom lydopptak. Under hele analysen av empirien har det vært viktig å fokusere på varsomhet i forhold til ordvalg ovenfor informantene. Det forekommer derfor ikke sensitive data som beskriver spesifikke vansker eller diagnoser. Fokuset har hele tiden vært å ikke krenke informantenes konfidensialitet eller integritet.

3.5 Analyse av innkommende informasjon

Kapitlet omhandler fortolkningsprosessen fra transkribering, koding av innsamlet materiale til sortering i kategorier.

Gjennom transkriberingen er informantene blitt anonymisert. Felles for dem er at de har utdanning i tegnspråk, og har omfattende erfaring fra arbeid med hørselshemmede barn i barnehage og elever i grunnskole.

Intervjuguiden omfatter flere spørsmål enn bare forskningsspørsmålene, og har vært et bevisst valg for å få et best mulig materiale å arbeide med gjennom analysen. Etter intervjuene og transkriberingen, startet prosessen med å finne mønster og sammenhenger og avvik mellom

svarene fra intervjuene. Fokuset har vært på om flere av informantene hadde samme svar og forståelse på samme spørsmål, og der det var noen forskjeller er det kommentert i analysen. I prosessen har det vært en veksling mellom å jobbe med helheten, forstå hva informantene har ment, undersøke om de har svart på de mest sentrale spørsmålene og studert de enkelte utsagnene. Planen var å lage en hermeneutisk tilnærming på analysen der det foregår en veksling mellom forforståelse og forståelse. I første rekke vil fortolkningen bygge på informantenes uttalelser, og jeg er også klar over at deres forforståelse og teori kan påvirke fortolkningen. Det var viktig å gå i gang med intervjuet med åpent sinn og samtidig ha kunnskaper om tema som ga større forståelse for forskningsfeltet. Underveis i intervjuene ble det valgt å la informantene prate mest mulig enn å bryte opp med spørsmål. Årsaken er å få fram informantenes opplevelser og erfaringer, for kanskje kunne det komme fram mye interessant kunnskap i det. Spørsmålene som ble stilt var med for å holde intervjuene innenfor rammen.

For å få svar på oppgavens problemstilling, **Hvordan kan tegnspråklæreren bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse**, har det vært nødvendig å finne aktuelle tegnspråklærere. Målgruppen er tegnspråklærere og deres hørselshemmede elever, og da det er en liten gruppe, og dermed fare for gjenkjenning, har det vært viktig å velge tegnspråklærere utenfor kommunen. Aktuelle tegnspråklærere er derfor hentet fra forskjellige kommuner med stor geografisk spredning til hverandre. I følge Postholm (2010), begynner kvalitative analyser allerede med forskerens første blikk. Informasjonsinnsamling er derfor en aktiv bearbeidelse, og det er først når alt materiale er samlet, at dataanalysen kommer i sentrum.

Intervjuet av de fire tegnspråklærerne ble tatt opp på diktafon for å sikre at mest mulig informasjon kom med. En av informantene uttrykte bekymring etter intervjuet for at eleven den hadde lett kunne kjennes igjen. Det er derfor viktig at private data som kan være med på å identifisere informantene ikke blir avslørt (Kvale og Brinkmann, 2009). For å være på den sikre siden, ble det derfor allerede under transkriberingen ikke nevnt navn, verken på informant eller elev. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er et intervju en samtale mellom to personer, der stemmeleie og kroppsspråk framtrer underveis mellom deltakerne. Dette er noe som faller fra for den som senere skal lese utskriften. Tap av kroppsspråk som kroppsholdning og gester er første abstraksjon etter lydopptak av intervju. En annen

abstraksjon er når intervjuet transkriberes til skriftlig form med tilhørende tap av stemmeleie, intonasjon og åndedrett. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er følgelig transkribering av intervju ofte en svekket, dekontekstualiserende gjengivelse. De påpeker også at det ikke finnes en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Den som transkriberer skal ut fra konteksten finne den best mulige oversettelsen. Under transkriberingen av intervjuet med de fire tegnspråklærerne var det vanskelig å ta denne avgjørelsen, fordi det var ikke lett å vite på forhånd hva som i ettertid ville vise seg å være viktige temaer og hensiktsmessige detaljnivå. Oversettelsen gikk derfor ut på å transkribere alle detaljer, også der sukk, stønn i tilfelle dette kunne ha betydning for analysen.

Selve analysen av det innsamlede materialet er en prosess der materialet blir delt opp i mindre deler som igjen skal analyseres (Postholm, 2010). Målet er å analysere delene for å få en dypere forståelse av helheten, og dette kan også forstås som den hermeneutiske sirkelen.

Da transkriberingen var ferdig, var det viktig å lese grundig gjennom materialet flere ganger. Det videre arbeidet besto i å notere vesentlige stikkord i margen, og disse stikkordene er ifølge Postholm (2010) en åpen koding. Åpen koding er en strategi som er nyttig for å komme videre i analysen. Det neste steget i oppgaven var å studere disse nøkkelordene/kodene til det dukket opp et mønster. Stikkordene ble gruppert i kategorier etter innhold, og slik utviklet det seg til seks kategorier: Innledende samtale, Inkludering av hørselshemmede elever, Tilpasset opplæring av hørselshemmede elever, Begrepslæring hos hørselshemmede elever, Psykisk helse hos hørselshemmede elever og Samarbeid og holdninger rundt den hørselshemmede eleven. Underveis i prosessen med å finne kategoriene var det viktig å ha fokus på forskningsspørsmålene, da målet til slutt var å få svar på disse. Etter at det innsamlede materialet var blitt redusert ved hjelp av koding og kategorisering, var det blitt oversiktlig og klart for videre analyse og tolking.

3.6 Reliabilitet og validitet

I forskning er det gjerne et grunnleggende spørsmål om informasjonen som blir samlet inn er pålitelig og i hvilken grad kan det stoles på datainnsamlingen. Et annet ord for det kan betegnes som reliabilitet (Johannessen, m.fl. 2011). Informasjonens reliabilitet kan testes ved at forskningsprosessen gjentas med en annen forsker som bruker samme metode på samme måte som den første forskeren. Hvis begge forskerne har kommet fram til sammenfallende

svar, tyder det på høy reliabilitet. Johannessen, m.fl. (2011) hevder derimot at krav om reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig, fordi de kvalitative forskningsmetodene en forsker utfører er vanskelig å kopiere av andre forskere. Det har igjen sammenheng med at forskeren bruker seg selv som aktør, og siden den andre også benytter egen erfaringsbakgrunn, vil det være utfordrende og nesten umulig for andre forskere å tolke på samme måte som denne forskeren.

Kvalitative intervjuer og observasjoner er ofte verdiladet og kontekststøtthengige, og derfor er det ikke lett å gjennomføre samme intervju/observasjon med en annen forsker. Innen fenomenologisk forståelse er det en fordel for forskningen at det er variasjoner hos forskernes måter å skaffe seg informasjon på (Kvale, 1997). I fenomenologiske intervjuer kan likevel reliabiliteten trues av faktorer som for eksempel når forsker og informant bruker begreper på forskjellige måter (Postholm, 2010). Bruk av lydopptaker som metodisk hjelpemiddel er ofte brukt for å styrke reliabiliteten, og for å ikke miste informasjon fra intervjuene. Johannessen, m.fl. (2010) hevder at ved å gi leseren en grundig beskrivelse av konteksten, for eksempel gjennom en casebeskrivelse, kan forskeren styrke påliteligheten. Forskeren bør dessuten under hele forskningsprosessen ha en tydelig framstilling av framgangsmåten, og være opptatt av å stille spørsmål som harmonerer med problemsstillingen.

Validitet sier noe om gyldighet, troverdighet til det som forskes på. Det er en betegnelse for i hvilken grad forskerens framgangsmåter har klart å finne de funnene som den har til hensikt å undersøke (Johannessen, m.fl. 2011). I kvalitative undersøkelser kan forskeren bruke ulike teknikker for å vise til troverdige resultater (Lincoln og Guba, 1985). Den ene teknikken går ut på å bli kjent med feltet for å kunne gjøre seg godt kjent med konteksten. Målet er å bygge opp tillit, og å skille relevant informasjon fra det som ikke er relevant. En annen teknikk er å bruke flere metoder, for eksempel både metode og intervju. Dersom disse metodene viser samme resultat, vil det gi høyere validitet.

I denne forskningsoppgaven skal det bare brukes en forskningsmetode, det kvalitative forskningsintervjuet. For å styrke validiteten, troverdigheten, vil det være viktig å få en bekreftelse på resultatene, og det kan gjøres ved å vise resultatet av forskningen til informantene (Johannessen, m.fl. 2011). Det er også mulig å spørre andre personer som jobber innenfor samme fagfelt om å analysere resultatet. Målet er å komme fram til en likelydende fortolkning som meg. En annen måte å styrke troverdigheten på er å sjekke om

resultatene kan støttes av annen aktuell teori. Det ideelle er at kvaliteten på arbeidet som gjøres gir så sterke og overbevisende resultater som i seg selv blir troverdige (Kvale og Brinkmann, 2010). I følge Johannessen, m.fl. (2010) dreier validitet i kvalitative undersøkelser seg hvorvidt forskeren reflekterer funnene med prosjektets formål. Malterud (1996) og Thagaard (2002) hevder at kvalitative undersøkelser dreier seg om overføring av kunnskap og ikke generalisering, som gjerne assosieres med kvantitative undersøkelser. I denne prosessen med å overføre kunnskap som kan nyttes i andre sammenhenger, er det viktig med etablering av forklaringer, begreper, fortolkninger og beskrivelser. I kvalitativ forskning er det viktig å bruke aktuell teori som støtte når problemstillingen skal drøftes. Intervjuguiden har spørsmål med gode, konkrete operasjonelle begreper. Dette er viktig for at informanten ikke skal være i tvil om hva det spørres etter, og at det igjen har sammenheng med høy validitet (Jacobsen, 2005).

4. Resultater

I dette kapitlet presenteres funn og datamateriale som grunnlag for drøftingsdelen der disse vil bli diskutert og koblet opp mot teori. Kapitlet vil ha en overordnet tilknytning til hovedproblemspørsmålet og gi en beskrivelse av funnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Datamaterialet som sto igjen etter reduksjonsprosessen, ble kategorisert etter svarene fra intervjuguiden, og danner grunnlaget for drøftinger i kapittel fem. Disse kategoriene ble valgt:

1. Innledende samtale
2. Inkludering av hørselshemmede elever
3. Tilpasset opplæring av hørselshemmede elever
4. Begrepslæring hos hørselshemmede elever
5. Psykisk helse hos hørselshemmede elever
6. Samarbeid og holdninger rundt den hørselshemmede eleven

4.1 Innledende samtale

Dette kapitlet skal omtale informantenes utdanning/ansiennitet, deres elever, bruken av det tekniske utstyret og kunnskap om feltet.

Informantene er utdannede lærere, en allmennlærer og tre førskolelærere. Felles for dem er at de har arbeidet med hørselshemmede barn og elever de siste 13-15 årene, og at alle kan tegnspråk. Informantene har erfaring med hørselshemmede elever fra barnehagealder og oppover til ungdomsskolealder. Elevgruppa som det refereres til er alle hørselshemmede med ulike grader av hørselstap.

Ut fra informantenes utsagn, ser det ut til at det er store forskjeller på elevene. Noen av dem har tilleggsvansker, som gjør at de ikke er på samme faglig og sosialt nivå som klassen. Flere er normalt fungerende, og noen har høy måloppnåelse i alle fag. Tre av elevene har cochlea implantat i tillegg til høreapparat. To av elevene fikk sent oppdaget hørselshemming. De fikk derfor ikke høreapparat før det hadde gått altfor mange år, noe som kan være årsaken til deres dårlige språk i dag. Alle elevene har hatt og har fortsatt behov for artikulasjonstrening og lyttetrening som følge av sin hørselshemming.

Informantene fikk spørsmål om hva slags kunnskap medelevene i klassen til den hørselshemmede hadde om hørselshemming. En av informantene fortalte at det å være hørselshemmet ble tatt opp som tema. Elevene tok på seg hodetelefon for å få en følelse av hvordan det er å høre dårlig, men ellers fikk elevene små drypp av informasjon om hørselshemming opp gjennom årene i grunnskolen.

En annen informant sa:

Vi begynte med å ha litt tegnundervisning og ungene var kjempeinteressert. På mellomtrinnet er det mye som skal foregå. Jeg kan vel egentlig si at alle kollegaene mine har støttet og sagt ja. Det er jo kjempeartig, men når det kommer til stykke, blir det ikke lagt opp til at det er mulighet for å lære tegn til andre. Det settes ikke av tid til det. De er overhodet ikke interessert i å lære tegn selv, og det gir signaler videre til ungene.

Informanten fortalte at det var tungt å ikke få støtte for å bruke litt av undervisningstiden til dette, og merket at pågangsmotet ble mindre og at det var lett å resignere.

En annen informant fortalte at elevene lærte tegnspråk i barneskolen. Vedkommende var selv kontaktlærer, og det var lettere å tilpasse tegnspråkundervisningen til de øvrige fagene, men på ungdomsskolen ble rollene byttet og informanten hadde funksjon som tegnspråklærer. Klassen fikk ny kontaktlærer, og denne læreren var ikke komfortabel med å ha andre lærere inne sammen med seg, og det gikk også utover tegnspråkundervisningen med elevene.

Informantene fikk spørsmål om bruken av det tekniske utstyret. Alle brukte hørselsteknisk utstyr i klasserommet. Noen brukte FM-anlegg, mens andre brukte lydutfjenningsanlegg. Informantene fortalte om sine erfaringer: *Ungene var veldig flinke til å bruke det og syntes det var ok å bruke mikrofonen. Alle ble hørt og de slapp å rope.....* Informanten syntes det var et flott hjelpemiddel ikke bare for den hørselshemmede, men også for resten av klassen. Elevene ønsket å fortsette med å bruke det selv om den hørselshemmede eleven var borte.

Du hører de som prater stille. Mikrofonene er fantastiske. Men de andre lærerne var ikke så flinke til å bruke mikrofonene. Noen sa at de snakket så høyt, og det nyttet ikke hva jeg sa til dem..... Det gjelder alle jeg jobber med. At de synes det er greiere å ikke bruke mikrofonen, noen får ødelagt sveisen i

bakhodet, og det er trist at de ikke opplever hvor stor nytte det er i det. Egentlig burde alle klasser ha mikrofon.

Dette utsagnet går igjen hos flere av informantene. De følte selv at de ble en slags påpasser på at utstyret ble brukt, spesielt på ungdomsskolen med flere faglærere, og lett for dem å glemme å hente utstyret. Kontaktlærerne var stort sett flinke til å bruke utstyret. En informant fortalte at elevene var ganske flinke til å bruke utstyret, og at de var flinkere til å bruke det på småtrinnet, mens på ungdomstrinnet ble det bare vanskeligere og vanskeligere.

Informanten fortalte at hørselshemmede elever som fungerer godt, og som er trygge på seg selv, er flinkere til å si fra selv at elevene må bruke mikrofonene. På småskoletrinnet har elevene den samme læreren i alle fagene, og det blir lettere for læreren å huske på utstyret. På mellomtrinnet og ungdomsskolen er flere lærere involvert i klassen. De har ikke et eieforhold til det som en lærer på småskoletrinnet har, og det er lett for at det sklir ut. Når informanten påminnte lærerne om utstyret, var de ikke negative, men mer undrende, for de sa tilbake at *eleven hører jo*. Informanten fortalte:

Det er ikke bare det at eleven sier ja til at den hører og noen ganger kan det være det, men det er det at de som unger klarer ikke å være bevisst på at de faktisk har nytte av det på den måten at dem kan slappe av for det at når dem skal lytte uten, så må de konsentrere seg. Og når de konsentrerer seg hele dagen, så blir de veldig sliten, og det er der forskjellen er, og det prøver jeg å forklare de andre lærerne. Og det...ja når de får en grei forklaring på det, når du når alle og får forklart dem det, så er det lettere å forstå.

Felles for informantenes uttalelser er at de forklarer at de bruker en del tid på å få de andre lærerne til å forstå viktigheten av å bruke det tekniske utstyret. Selv om de hørselshemmede elevene gir inntrykk av å få med seg det som blir sagt uten bruk av mikrofoner, er det viktig at utstyret blir brukt. En elev med hørselstap må bruke mer energi for å få med seg det som blir sagt enn hva en elev med god hørsel trenger. Eleven blir fortere sliten og har ikke mye overskudd til andre oppgaver når den kommer hjem.

Til slutt fikk informantene spørsmål om i hvilken grad tegnspråklæreren er så viktig for den hørselshemmede eleven. En av informantene trakk fram tett oppfølging på eleven som godt bidrag til relasjonsbygging. Tegnspråklæreren har den visuelle kontakten hele tiden gjennom en undervisningstime, og ser om ting faller på plass for eleven. I løpet av undervisningen kan

tegnspråklæreren spørre eleven på tegn om den skjønnte det som nettopp var blitt sagt i klassen. Tegnspråklæreren får en slags sensitivitet der den forstår eller ser at eleven ikke har fått med seg det som ble sagt. Informanten sa også at det er tegnspråklæreren som har fokus på eleven, men samtidig ser det som skjer ellers også. Tegnspråklæreren blir en viktig ressurs som mange ganger ser mer enn hva for eksempel kontaktlæreren ser.

En annen informant uttrykte at tegnspråklæreren må ha forståelse for begrepene selv, og være bevisst på at eleven skal lære begrepene. Det er viktig å ikke ta for gitt at eleven kan begrepene fordi de er blitt gamle nok til å skulle kunne dem. Visualisering er den språklige nøkkelen til tegnspråket. Informanten forklarte dette med at den har en hørselshemmet elev som har hørselsrest, og som tilsynelatende hører bra i enkelte situasjoner. Tegnspråklæreren står i klasserommet og tolker det som blir sagt, men eleven har den kun i et lite snev i sidesynet. Eleven har likevel behov for at tegnspråklæreren er der, for det er ikke alt eleven får med seg. Noen lyder faller bort slik at det blir misforståelser. Når det blir visualisert, får eleven det i tegn og en forklaring. Da har eleven skjønnet det, eller da er det i hvert fall lettere å forstå det. I følge informanten, må tegnspråklæreren i det hele tatt være til stede, kunne forklare, og kanskje legge til rette for aktiviteter sammen med andre.

4.2 Inkludering av hørselshemmede elever

Dette kapitlet tar for seg hva informantene legger i begrepet inkludering, hvordan de arbeider i forhold til det, hvilke tilrettelegginger må til og hvilke utfordringer de møter i arbeidet med å oppnå inkludering av deres hørselshemmede elever. En informant definerte det slik:

-Når jeg tenker på inkludering, så betyr det for det første tid sammen med andre sånn at du lærer deg de sosiale strategiene, måten å få kontakt med de andre på, og hvordan du forholder deg til andre, ja...en måte, og være en del av et fellesskap, og klare det på en ok måte.

Informantene hadde forskjellige svar, men samtidig hadde alle det til felles at å være inkludert vil si å være en del av et fellesskap. De fikk også spørsmål om de kunne redegjøre for forskjellen mellom inkludering og integrering. Dette svarte en av informantene:

Det går jo mye på det samme, men når du inkluderer så passer du på at alle er innenfor. Men når det er snakk om integrering er det på en måte snakk om en puslespillbrikke som skal passe inn. Inkludering er på en måte en mer aktiv rolle i forhold til det.

Informantene har også her en felles forståelse av forskjellen mellom inkludering og integrering der eleven ved inkludering har en mer aktiv rolle enn den har ved integrering. Alle er også enige om at integrering og inkludering hører godt sammen. Det må integrering til for å oppnå inkludering, men ikke motsatt.

Informantene fikk spørsmål i hvilken grad de opplevde at den hørselshemmede elev er en del av klassen. En av informantene svarte at den hørselshemmede elev var inkludert i timene der det ble gjennomgått tegnspråktegn. Alle brukte tegnspråk, alle måtte lære det samme, og den hørselshemmede eleven ble en ressurs som på en måte kunne briljere med sitt språk. En annen informant så at den hørselshemmede eleven var mer inkludert når de var på turer eller ute i friminuttet. Informanten trakk fram eksempler på at deres elev var inkludert når den fikk være med på ballspill, være sammen med de andre medelevene og dele på hemmeligheter.

Denne eleven skilte seg mer ut fra de andre informantenes elever, for eleven hadde medelever som stadig prøvde å inkludere den hørselshemmede til tross for liten respons tilbake. Den hørselshemmede eleven virket utad likevel ut til å trives på skolen selv om den faglig og sosialt gled lenger og lenger fra de andre elevene. Informanten opplevde at den ikke hadde lykkes i å inkludere eleven, fordi den hørselshemmede ikke kom med noe initiativ selv, til tross for at medelevene forsøkte å få medeleven med. En informant sa at deres hørselshemmede elev følte seg spesielt inkludert når den fikk tilbud av medelev/er om å være med på konsert, kino, eller at de sammen planla å dra på kafé.

På spørsmål om de kunne nevne situasjoner der den hørselshemmede eleven ikke var inkludert, beskrev en av informantene en klassesituasjon der elevene satt i ring og snakket sammen om et felles tema. Den hørselshemmede eleven forsto ikke mange av spørsmålene. Informanten fortalte at den satt ved siden av eleven og dikterte hva eleven skulle svare slik at det ikke ble stopp i spørserunden. Gjesteforelesere som kom utenfra, hadde for liten kompetanse om elevens ståsted.

En annen informant beskrev eksempler på situasjoner der eleven ikke ble inkludert som at lærer lot være å gi beskjeder til den hørselshemmede dersom den var ute på grupperom eller var på toalettet. Informanten følte det som at den hørselshemmede eleven var bare informantens elev og de andre lærerne hadde ikke mye interesse av det eleven gjorde når den

var ute på grupperom. Dette opplevde informanten som sårt og ønsket at lærerne involverte seg mer om deres felles elev. Informanten trakk også fram et eksempel som at den hørselshemmede eleven ikke ble invitert i bursdag og der alle de andre ble invitert.

Informantene fortalte hvordan de arbeidet med de hørselshemmede elevene i forhold til inkludering. Felles for alle informantene ble uttrykt som om behovet egentlig var å ta eleven ut på grupperom for å kunne forstå undervisningen i klassen. Dette ble begrunnet for å gå gjennom begreper eller opparbeide nok begreper, I praksis ble det derfor et behov for å ekskludere for deretter å kunne inkludere den hørselshemmede eleven med resten av klassen, selv om informantene ikke følte helt at det var ekskludering de gjorde. Det var viktig å fange elevens oppmerksomhet, og det var lettere å gjennomføre på grupperom. En informant sa at det er ikke alt av undervisningsopplegg som kan gjennomføres i klasserommet:

Lyttetrening og munnavlesning og artikulasjonstrening kan jeg ikke gjøre inni ei gruppe. Det er ikke noe kult å sitte og gape og plages med sånt i et hjørne på klasserommet. Det kan du ikke gjøre, og lyttetrening, da mister du poenget med det. Noen ganger kan du jo alltid holde på i en gang, for bakgrunnsstøy er jo fint, å øve på lyttetrening med bakgrunnsstøy, men ikke hele tiden, for da mislykkes du og mislykkes og mislykkes, ikke sant? Det er ikke noe kult å gjette på hva som blir sagt heller. Dem må på en måte beskyttes mot det dem øve på, men det er så viktig at dem øve på dem, for det er en strategi for å overleve som hørselshemmet, så dem skal ha nytte av undervisningen ellers, tenker jeg da.

Informantene fikk spørsmål om hvilke utfordringer de så for seg i prosessen med å inkludere hørselshemmede elever. En informant fortalte om eleven som ikke var aktiv selv og takket nei til invitasjonene fra medelevene fordi eleven følte at den ikke hadde kapasitet og kompetanse nok til å kommunisere med medelevene. Eleven følte at den ikke hadde godt nok ordforråd til å kunne føre en samtale med sine medelever. Dette følte sårt og ubehagelig, og for å beskytte seg mot denne vonde følelsen, trakk den seg unna eller takket nei til invitasjoner.

Utfordringene er at eleven blir ubekvem, for den har kommet så langt i utviklingen at den forstår. Det blir flaut å stå alene. Eleven unngår ubehagelige situasjoner, og gjør det ved enten å gjemme seg eller bare å gå en annen vei. En av informantene fortalte også om utfordringer som oppstår spesielt på ungdomsskolen.

Dem prater mer, blikk og alt det kommunikasjon innebærer, klarer eleven ikke å være helt med på. Så det blir misforståelser, det blir intriger, det blir utestenging, og i perioder....det er helt normalt for hørselshemmede, at de kanskje blir veldig styrende på andre, for da har de kontroll. Det blir oppfattet som sjefete av de andre, men det er en strategi eleven bruker for å kunne være der de andre er.

Informanten fortalte om utfordringer som dukker opp når elevene kommuniserer mer. Noen hørselshemmede elever velger å styre samtalen, en strategi de bruker for å unngå misforståelser. I realiteten oppstår det likevel misforståelser, for den hørselshemmede eleven blir sett på som sjefete av de andre, og det er ikke positivt for den hørselshemmede. En annen informant fortalte om utfordringer blant kollegene når det er snakk om inkludering av hørselshemmede elever. Det er holdningen til lærerteamet og klasselederen. Informanten mente at tolken/tegnspråklæreren ikke skulle jobbe med dette alene, men at alle knyttet til den hørselshemmede eleven burde ha et ansvar om å legge til rette for inkludering av eleven.

Informanten påpekte lærerrollen som viktig. Den hørselshemmede eleven er på deltidsopphold to ganger i året sammen med andre hørselshemmede elever. Når eleven kommer tilbake, er ikke medelevene eller lærer opptatt av hvor den har vært. Den som kommer tilbake trenger å føle at medelevene og lærerne har savnet den og er velkommen tilbake. Eleven har også et behov for å fortelle hvor den har vært og om sine opplevelser. Informanten følte også at til tross for at den hørselshemmede var en del av klassen, var det likevel den som krevde litt ekstra oppfølging. Informanten følte at kontaktlæreren framhevet at tegnspråklæreren måtte ta seg av dette, og mente derfor at kontaktlæreren er med og styrer om eleven skal bli inkludert eller ikke.

En annen informant uttrykte seg slik:

Eleven hadde mye såkalt spenningshodepine på barneskolen. Den hadde ikke det en eneste gang på ungdomsskolen. Denne hodepinen var nok mye knyttet til hva folk har sagt, tror, mener, og det å ikke få være med. Medelevene lekte leker som den hørselshemmede ikke kunne være med på. De klatret i trær, og det kunne ikke eleven gjøre. Og at de på en måte gjorde det bevisst for at eleven ikke skulle være med, noen da.

Informanten så på hodepinen til eleven som noe som kunne være relatert til psykosomatisk lidelse. Da eleven kom i ny klasse på ungdomsskolen, ble mye av hodepinen borte. Dette forklarte informanten slik at eleven trivdes bedre på ungdomsskolen, og at den nye klassen eleven kom i skapte en god og trygg atmosfære. På spørsmål om hva som kan bli gjort bedre for at den hørselshemmede eleven skal føle seg som en del av klasse miljøet, svarte en informant at det egentlig ikke var noe mer som kunne bli gjort annerledes. Informanten advarte mot for mye organisering og mente at den hørselshemmede eleven i hvert fall hadde

noe den kalte motvindskompetanse. Dette mente informanten videre at mange elever ikke har. De er vant med at det er noen, for eksempel foreldrene, som ordner opp for dem. Informanten mente at den hørselshemmede eleven hadde denne kompetansen og visste hva det ville si i livet å møte motgang.

En annen informant forklarte at det viktigste læreren kunne gjøre for at eleven skulle føle seg som en del av klassemiljøet, var å støtte eleven og prøve å få de andre til å forstå utfordringene den hadde i hverdagen. Informanten mente det var viktig at de andre skulle forstå at selv om eleven ikke snakket eller hadde utydelig tale, kunne det være ganske stigmatiserende. Informanten så på det som viktig med informasjon til elevene, forklare hvorfor den hørselshemmede medeleven har utydelig tale, forklare hvorfor de må bruke mikrofon, hvorfor det blir misforståelser når det oppstår konflikter.

4.3 Tilpasset opplæring av hørselshemmede elever

I dette kapitlet avklarer informantene hva de forstår med begrepet tilpasset opplæring og hva som er viktig i planleggingen av hørselshemmede elevers tilpassede opplæring.

Informantene fikk også i denne intervjubolken spørsmål om å definere begreper. Den ene informanten definerte tilpasset opplæring som å få undervisningen lagt til rette slik at det gagnar elevens ståsted. Den andre informanten definerte det som at eleven får det den trenger der eleven er. Den tredje informanten forklarte begrepet med opplæring som er tilpasset de evner og forutsetninger en elev har, og den siste informanten definerte det slik:

Du tar utgangspunkt i der eleven er, du har noen mål for opplæringen, så må du tilpasse opplæringen ut i fra hvor eleven er. Det betyr at kanskje når du ikke opp til hvis du går i sjette klasse.

Kunnskapsmålene for 7. årstrinn, men at du faktisk ligger på fjerde. Kanskje du ligger på andre. Men du skal tilpasse på bakgrunn av målene i K- 06.

Felles for informantene er at alle mener tilpasset opplæring innebærer å kunne tilpasse opplæringen ut fra hvor eleven står faglig. En informant anså det som viktig å få planlagt opplæringen ut fra hvor eleven var, at oppgavene var laget slik at eleven både skulle forstå dem samt ha noe å strekke seg etter, og at eleven skulle kunne sette realistiske mål.

En informant ga et eksempel på når de ga tilpasset opplæring: Deres hørselshemmede elev fikk ofte notater til en forelesning på forhånd der også begreper ble gjennomgått i forkant av forelesningen.

Denne tilpassingen var det flere av informantene som brukte. En informant uttrykte det slik:

Hvis jeg ser at eleven sliter med å bli ferdig å skrive fra tavla, så har eleven en medelev som er veldig kjapp, så får jeg låne boka til medeleven, springer ned i kopirommet, og kopierer, og limer inn i boka, så får den hørselshemmede eleven sitte og lytte på læreren. Medeleven synes det er greit, og eleven synes det er greit selv. Den hørselshemmede eleven skjønner at den ikke makter, og er ærlig på det. Den innser at det ikke er fordi den er dum, men fordi den er hørselshemmet. Vi har snakket veldig mye sammen om det å være hørselshemmet, og det med følelser, så eleven er veldig trygg på det. Det handler mye om at jeg sikkert kunne sagt mye om at dette er vanlig for hørselshemmede.

Informanten brukte mye tid sammen med den hørselshemmede eleven og snakket om det å være hørselshemmet. Dette har gjort eleven tryggere, men det oppstår likevel situasjoner som eleven opplever som vanskelig. Eksempel er i kommunikasjon med medelever og der den hørselshemmede eleven styrer samtalen i tillegg til at den bare vil ha få personer rundt seg og skyver de andre fra seg. Informanten prøver å gå i dialog med eleven for å finne andre strategier som er bedre:

Men jeg må jo støtte opp og si: «Jeg vet det er vanskelig for deg, men til slutt hvis du bare skubber dem unna, og vil bare ha en og hvis ho er borte en dag, så vil ikke de være sammen med deg». Det er noe med det å lære dem å si: «Det ble vanskelig for meg nå, kan ikke du si det en gang til, eller jeg kan ikke gjøre det for jeg synes det er lettere å ...». Jeg tror kanskje det er viktig å lære dem opp til å være trygg og kunne si fra hva som er deres behov egentlig. Tidlig å sette ord på det, og da må man bare være konkret. Du må si at dette ble vanskelig for meg og jeg er hørselshemmet og fikk jeg ikke det med meg. Jeg fikk ikke med meg hva du sier nå.

Alle informantene så viktigheten av at elevens plassering i klasserommet ble gjort på bakgrunn av den hørselshemmede elevens behov. Selv om alle kontaktlærerne også var enig i at dette var viktig, uttrykte en av informantene likevel at den måtte være en påminner når det ble snakk om å bytte plasser i klasserommet. Kontaktlærerne hadde tendens til å glemme å ta hensyn til den hørselshemmede elevens behov for riktig plassering i klasserommet i forhold til lyd, lys og oversikt.

En annen informant uttrykte at det var viktig å dokumentere alt som hadde med tilpasning å gjøre. Denne informanten mente at når det følger med så stor ressurs på en elev, er det viktig å dokumentere hva ressursen brukes til, ha en plan, og et verktøy for det, skrive rapport og fortelle hvordan det har gått. Informanten mente det var viktig å presisere at den hørselshemmede eleven hadde individuell opplæringsplan (IOP) på grunn av tegnspråkets egenart, og ikke på grunn av spesialundervisning. Med tegnspråkets egenart mente informanten for eksempel at eleven hadde rett til hørselsteknisk hjelpemidler og tegnspråklærer, og at det bør komme med i en IOP hvordan denne ressursen brukes.

4.4 Begrepslæring hos hørselshemmede elever

I kapitlet om begrepslæring hos hørselshemmede elever kommer det fram om informantene mente det er noen sammenheng mellom begrepslæring og hørselshemmede. Informantene fortalte hvordan de arbeidet med begrepslæring og la til rette for god begrepslæring for hørselshemmede elever.

På spørsmål om det er en sammenheng mellom hørselshemming og begrepslæring, svarte en informant bekreftende. Den uttrykte det slik som at en hørende elev kan høre et begrep for eksempel ti ganger, så har den hørende eleven det begrepet inne, mens en hørselshemmet elev må kanskje høre det 60 ganger for at det skal sitte på samme måte. Informanten sa videre at når den hørselshemmede eleven ikke får med seg alt som blir sagt, da lar den være å spørre, for den har spurt så mange ganger før. Eleven er redd for å bli oppfattet som dum.

Ja, og så er det noe med det at de får ikke med seg, når man snakker om en ting. Når man er flere personer og snakker om en ting, vil du få flere innspill om det begrepet fra flere personer, mens du som hørselshemmet kanskje hører bare en eller to forklaringer eller bruk av akkurat det ordet, derfor er det lett at det skjer misforståelser. Du får ikke med deg alle sitt bruk av ordet.

En annen informant mente også at det var en sammenheng mellom hørselshemming og begrepslæring, for hørselshemmede får gjerne begreper forklart gjennom tale på samme måte som hørende. Hørselshemmede må støtte seg til synet for å få med seg forklaringer, og det kan fort oppstå misforståelser, for de får det ikke like lett gjennom både syn og hørsel som hørende får det. En informant sa dette om sammenhengen mellom begrepslæring og hørselshemming:

Helt klart! Jeg har gjort meg noen erfaringer ja. Den velfungerende eleven med høy måloppnåelse i samtlige fag i hele mellomtrinnet,....vi har jobbet med begrep, og det virker som den har forstått, og nåreleven prater virker det som den har et greit ordforråd. Men vi ser det nå, når eleven skal skrive, for eksempel på langsvarsoppgaver, så blir det et ganske fattig språk ja. Jeg vet ikke om jeg har noe godt svar på hva det er som skjer, men vi ser nå på slutten av skoleåret at hm.... Ikke et godt utviklet ordforråd.

Informanten så helt klart sammenheng mellom begrepslæring og hørselshemming, og fortalte om deres hørselshemmede elev, som selv om den har høy måloppnåelse i alle fag, likevel sliter med ordforrådet. En annen informant sa dette om sammenhengen mellom hørselshemmede og begrepslæring:

Når du er hørselshemmet mister du en del av den informasjonen rundt begrepene som de andre får med seg automatisk i en gitt situasjon. Det er mye som ligger i konteksten rundt et begrep. Mens en hørselshemmet mister den informasjonen. Det får de ikke med seg. Man må lære de begrepene, men man må lære alle elevene begrepene. Det er mye mange ungene ikke forstår, som: hva var dette egentlig betydde?

En informant mente at det ikke handlet om at den hørselshemmede eleven ikke oppfatter enkeltlyder, men at den ikke får med seg all den kunnskapen som ikke er fremfor seg. Hørende får inn kunnskap både foran og bak. De får mye gratisinformasjon som hørselshemmede mister, og det mente informanten var vesentlig. Den hørselshemmede eleven har ikke samme vokabularet for å være mer variert i språket.

Dette utsagnet gikk igjen hos alle informantene, og de var helt klar på at det er en sammenheng mellom begrepslæring og hørselshemming. På spørsmål om hvordan de arbeider med begrepslæring i forhold til deres hørselshemmede elev, svarte en av informantene at begrepslæringen var mer systematisk på ungdomsskolen i forhold til på barneskolen. Informanten forklarte at grunnen til det er at det på ungdomsskolen er mer tunge teoretiske fag og da var det større behov for å forklare alle de vanskelige begrepene som dukket opp. På barneskolen var det også vanskelige begreper, men de ble ikke skrevet på tavla på samme måte som på ungdomsskolen. Begrepene var mer vage, og dette kom tydeligere fram da eleven begynte på ungdomsskolen. Arbeidet med begreper foregikk på grupperom, der informanten gikk gjennom vanskelige begreper fra en tekst som klassen hadde på planen. Dette hadde den hørselshemmede eleven nytte av, for inne i klassen hadde den ikke den fulle oversikten.

En annen informant fortalte at arbeidet med begreper var avhengig av den enkelte elevens ståsted, og ga et eksempel på en hørselshemmet elev som var veldig nysgjerrig, og søkte selv betydningen av begrepene. Informanten trengte derfor ikke ha så mye fokus på begrepslæring med denne eleven, mens en annen hørselshemmet elev trengte mer fokus. Informanten fortalte at den ukentlig lagde et strukturert system, der ca. 15 ord på ei uke ble samlet i en perm. Hvert ord ble forklart, puttet inn i en setning, finne tegnet til ordet, og i etterkant spilte de spillet Alias med ordene. Informanten fortalte at den prøvde å lære eleven å gjøre det beste ut av det de holdt på med, å få eleven til å akseptere at ting tar tid.

En informant arbeidet mye med tankekart sammen med eleven, spesielt i fagene naturfag og samfunnsfag. Begrepene ble hentet fra ukas tema i de forskjellige fagene.

Vi forklarer begrepene, har tankekart, vi kan ta et ord og spørre: hva tenker du om dette? På småtrinnet jobber vi mye med form og innhold og bruken av ordet. Da jobber vi med ord og de spinner på andre ord på tankekart. Så bruker vi ordet for å se på første og siste lyd. Spør hvor mange vokaler og konsonanter det er. Hva slags lyder vi hører godt og hva hører vi ikke like godt. Som regel øver vi bare på lydene på grunn av artikulasjon.

Denne informanten måtte innrømme at det ble brukt lite tid til begrepslæring på ungdomsskolen. Dette skyldtes at informanten følte det ble vanskelig å ta eleven ut av klassen, for da ville eleven miste den undervisningen som pågikk i klassen. Dette dilemmaet ble større etter hvert som eleven ble eldre. Hvis eleven likevel ble tatt ut, var det for at den skulle få hvile hodet sitt. Da lurte informanten inn litt munnnavlesning og lyttetrening, øvde på S-lyden, som eleven slet med, og hadde oralmotorisk trening.

Informantene ble spurt hvordan skolen kunne legge til rette for god begrepslæring for hørselshemmede elever. En informant uttrykte at samtale og samarbeid var viktig, og forklarte det med et eksempel på en erfaring. Hvis en lærer lager et undervisningsopplegg til en dyslektiker, hvorfor kunne ikke tegnspråkeleven også få det? Det er jo ofte de samme tingene det handler om. Det skjedde aldri, og informanten måtte lage egne. Informanten mente også at det var viktig å legge til rette at elevene kunne snakke sammen med den hørselshemmede eleven, for det er gjennom kommunikasjon de danner begreper. Informanten påpekte i denne sammenhengen viktigheten av at det ikke skulle være tegnspråklæreren som skulle være

bindeleddet mellom den hørselshemmede eleven og medelevene, men samtidig uttrykte den også at for å lære begreper, og styrke begrepsforståelsen, så er det viktig å være til stede for å forklare for eleven.

Informanten mente også at generelt var det mer fokus på begrepslæring på småskolen og at den begrepslæringen som var, foregikk på grupperom. Egentlig burde begrepsinnlæringen foregått i klasserommet, for flere elever ville hatt nytte av det. En annen informant uttrykte mye av det samme og sa at ofte tar vi voksne det som en selvfølge at elevene forstår ordene og begrepene. Det er ikke bare hørselshemmede elever som ikke forstår begrepene. Mange elever sliter med det samme, og da er det viktig at læreren stopper opp, forklarer begrepene og at det kan brukes andre begreper som betyr det samme. Dette vil også fremmedspråklige elever profitere på.

En informant uttrykte at organiseringen i klasserommet kunne være med på å hjelpe hørselshemmede elevers oppmerksomhet til medelevene. Informantene hadde lært fra audiopedagoger at det er hensiktsmessig for hørselshemmede elever å organisere klassen i hestesko, for da har eleven mulighet til å se alle og derfor lettere å se hvem som har ordet. En slik organisering er oversiktlig, men i forhold til arbeidsro er det ifølge informantenes erfaringer lite gunstig.

I forhold til andre tiltak som kunne vært gjort i forhold til begrepslæring, der læreren er involvert og den hørselshemmede eleven er sammen med klassen, svarte en informant dette:

Ja, som for eksempel alias. Det bruker jeg som faglærer selv. Og dele opp i grupper. Da går eleven ut på grupperom med ei gruppe og tar med seg den portable teleslynge, på grupperommet og jobber med det der i forhold til både diskusjon, lesing, og arbeid med alias spill. Du kan bruke det i alle fag. En fin måte å lære seg begrep på (alias). Vi har laget en bank på datanettverket på skolen i alle fag. Vi har brukt fellesmøter på å lage dette systemet.

4.5 Psykisk helse hos hørselshemmede elever

Opgaven tar i dette kapitlet opp hvordan hørselshemming kan påvirke den psykiske helsen og hvilke tiltak som bør prioriteres for å styrke den.

Informantene fikk spørsmål om det var noen sammenheng mellom psykisk helse og hørselshemming. Dette var alle informantene enige om at det var. Flere av dem forklarte at det handler om at den hørselshemmede eleven mister mye kommunikasjon i den daglige kommunikasjon med medelevene. En informant forklarte det slik:

Ja. Isolasjon, det å ikke ha noen å prate med, og føle seg inkludert er kjempeviktig. Og føle å bli sett, og forstått. Hørselshemmede kontrollerer ofte situasjonen med å gjemme seg bak en bok, styre med mobilen, men jeg har minner fra mange år tilbake da jeg hadde en hørselselev i klassen uten å kunne så mye om det. Det var en gutt, som slet mye på u skolen fordi han mistet kontrollen. Vi hadde fått beskjed om at han skulle sitte langt framme, og slik at han ser, bruke høyttalere fordi han har høre apparat. Men denne gutten han ville ikke være annerledes, og følte at han mistet helt kontrollen når han satt fremme, fikk ikke sett de andre, så han ble veldig urolig, klassens klovn. Han kontrollerte sosialt situasjonen på en måte. Når vi lot han få sitte bakerst i klasserommet, så vi at han slappet av. Han slapp å sitte og snu seg fra side til side. Men jeg tenkte at jeg skulle ønske at jeg hadde vist den gang da.

Redsel for å skille seg ut er noe som går igjen hos de fleste hørselshemmede elevene, i følge informantene. De uttrykker likevel at deres elever ønsker at medelevene skal kunne mye om hva det vil si å være hørselshemmet, for da blir det lettere for dem å være seg selv og slippe å tenke på at de er annerledes. Informantene ser derfor på det som viktig å prioritere å gi informasjon til klassen, og forklare hva det vil si å være hørselshemmet. Noen av informantene viste informasjonsfilmen, «Gjennom lydmuren», som handler om det å være ung og hørselshemmet. Den tar opp spørsmål som hvordan utvikle vennskap og sosial kompetanse når man ikke hører så godt. Dette er de hørselshemmede elevene veldig fornøyd med, at de andre elevene får et lite innblikk i hva de sliter med daglig.

En informant mente klart at det er sammenheng mellom hørselshemming og psykisk helse, og forklarte det med at kommunikasjon er vanskelig.

Jeg tror at det kan være mange som er tungsindige og deprimerte, veldig mange som sliter med depresjoner blant hørselshemmede. Ting er vanskelig, med kommunikasjon, det med å bli misforstått, det med å må be om ting, og bli gjentatt, og alt det der er så veldig slitsomt, og at man kanskje ikke kan være der det spilles høy musikk. Det er mye sånn at man må ta hensyn, ta hensyn, og kan ikke gjøre det, kan ikke gjøre det, og at det på en måte påvirker deg. Samtidig, så er du jo kognitivt normal, men så er det mye du ikke kan gjøre, eller må ta hensyn til hele tiden.

Informanten forklarte at det handler om å gjøre det samme som de andre, for eksempel å sette seg bakerst når de skulle se på film i klasserommet, for det gjorde vennene. Det gjør at den hørselshemmede kanskje ikke får med seg så mye av innholdet i filmen.

På spørsmål om hvilke tiltak som bør prioriteres for å styrke den psykiske helsen, svarte en av informantene at elever generelt har forskjellige ting de strever med og det blir reagert på ulike måter fra medelevene. Det er viktig at alle behandles med respekt og fortelle at alle betyr like mye. Arbeid med klassemiljø bør prioriteres, og da er det viktig å ikke stigmatisere noen. Læreren bør høre alle versjonene før den konkluderer. Det er viktig å ikke være så rigid, men vurdere og handle ut i fra flere synspunkter og behandle elevene forskjellig fordi de er forskjellig, men at det på en måte likevel føles rettferdig. Informanten sa også at det viktig å tolke det som blir sagt og forklare hvorfor de andre plutselig begynte å le.

En annen informant uttrykte viktigheten av at når den hørselshemmede eleven blir framhevet, må det være noe positivt. Deres hørselshemmede elev hadde noen opplevelser der klassen skulle være i en stor forelesningssal, og foreleseren fikk det hørselstekniske utstyret den skulle bruke. Foreleseren tester ut utstyret samtidig som forelesningen skal begynne, og starter med å rope i mikrofonen: *HALLO, HALLO, HØRER DU MEG? HVOR ER DU HEN?* Dette er pinlig for den hørselshemmede eleven, som helst vil være anonym.

Informanten sa videre at som lærer er det viktig å være ærlig, åpen og se alle elevene. Det er viktig å utfordre den hørselshemmede eleven, ikke sy puter under armene, og at den ikke har hovedfokus, men at det går like mye til andre. Det å være et forbilde i forhold til inkludering anså informanten som viktig, og vise at det er naturlig og greit at alle elever passer inn i det store fellesskapet. Informanten uttrykte også at det er lurt å jobbe i forkant for å unngå episoder som den i forelesningssalen. Ulike oppgaver og aktiviteter i klasserommet der den hørselshemmede eleven får vise hva den kan, samtale for å bygge opp elevens identitet og status i klassen er viktige bidrag i arbeidet med å styrke den psykiske helsen, i følge informanten.

En informant framhevet trivsel som viktig faktor for å skape god psykisk helse, og mente at alle elevene burde ha i hvert fall en venn. Det er viktig å bruke tid på å få et godt klassemiljø, føle tilhørighet, og føle at noen blir glad for at du kommer på skolen.

En annen informant sa at det er viktig å legge til rette slik at den hørselshemmede eleven kan føle seg som en del av fellesskapet, men samtidig hadde informanten dårlig samvittighet når den tok eleven ut fra undervisningen fordi den kunne miste noe fra det som foregikk inne på klasserommet. Dette ville eleven ta igjen hjemme, for den hadde som mål å få høye karakterer og var redd for å gå glipp av det klassen fikk av undervisning mens den var ute på grupperommet. Informanten prøvde å si at eleven ikke trengte å ta igjen alt, fordi det er viktig med pause og lade opp energi. Når leksene er gjort ferdige, må det være igjen nok energi for å kunne møte venner. Hvis eleven ikke har energi og bare legger seg på sofaen, daler den psykiske helsa fort. Informanten fortalte også om en annen hørselshemmet elev som er på deltidsopphold sammen med andre hørselshemmede:

Men så er det problemet med den sosiale kompetansen. Eleven møter på nytt veggen igjen. Nå er det så tøft her også, eleven møter samme veggen som den møter på hjemmeskolen i forhold til de sosiale relasjoner. Eleven trekker seg bort i fra det selv. Vi føler at vi ikke får gjort nok til å inkludere eleven nok. Det blir tøft og skal møte veggen på begge plasser.

Informanten fortalte her om en situasjon den hørselshemmede eleven kjenner på kroppen som er tung å bære, og som påvirker den psykiske helsen. I følge informanten er god psykisk helse å føle seg kompetent, at elevene får oppgaver de føler at de kan mestre, for det er viktig å oppleve mestring. Den tilpassede opplæringen bør derfor legges opp til at oppgavene og kravene ikke blir for store, og at det bør stilles både sosiale og faglige krav. Informanten påpekte viktigheten av å være bevisst på at opplæringstilbudet skal tilpasses den kompetansen eleven har.

4.6 Samarbeid og holdninger rundt den hørselshemmede eleven

I dette siste delkapitlet i empirien var det viktig å se på hva slags samarbeid tegnspråklærerne hadde med andre, og hvilke holdninger de opplevde andre hadde rundt deres arbeid med hørselshemmede.

Felles for alle informantene er samarbeidet med foreldrene, PPT, Statped og kontaktlærer. En informant fortalte at den hadde mest samarbeid med kontaktlæreren, og at det opp gjennom årene hadde vært forskjellige kontaktlærere. Alle hadde vært imøtekomende. Noen mer strukturerte enn andre. Avtaler som ble bestemt på samarbeidsmøter, var kontaktlærerne

flinke til å følge opp, men det var ikke alle faglærerne som gjorde det. Et eksempel er avtalen om at eleven skulle få notater på forhånd før en forelesning. Dette ble ikke fulgt opp av alle faglærerne. Resultatet ble ofte forelesninger kombinert med dialog med klassen. Den hørselshemmede eleven fikk ikke med seg alt, og ville derfor støtte seg til skrift fra notat eller det som ble skrevet på tavla. Problemet var at læreren i tillegg skrev utydelig på tavla. Informanten følte likevel at den fikk gehør hvis den tok opp noe med faglærerne/kontaktlæreren, men samtidig var det ikke mange som spurte hva informanten gjorde i tegnspråktimene. De viste ingen interesse for arbeidet til informanten.

En annen informant fortalte at det er teamet som styrer rammen for undervisningen og kontaktlæreren som styrer inne i klasserommet. Holdningen til kontaktlæreren er veldig avgjørende for hvordan en hørselshemmet elev skal føle at den er inkludert. Informanten følte at den som tegnspråklærer hadde mindre påvirkningskraft, og det derfor var viktig med en kontaktlærer som både var villig til å samarbeide og hadde gode holdninger. Informanten fortalte videre at det krever kunnskap og kompetanse å få en hørselshemmet elev i klassen. Uvitenhet skaper utrygghet, og det følte informanten sterkt på kroppen da skolen fikk en hørselshemmet elev for første gang. De første årene var krevende, for tegnspråklæreren følte at den sto alene med å finne ut av hvordan legge til rette for den hørselshemmede eleven. Etter mange år, har administrasjonen etter hvert også fått en større forståelse for arbeid med hørselshemmede elever, og det har skjedd en holdningsendring i kollegiet. På spørsmål om hvilke tiltak som ble gjort, svarte informanten:

Jeg synes egentlig dette er ganske utfordrende, for jeg jobber på en skole med mange dyktige lærere som er flinke i jobben sin, og de skal ikke ha det fortalt, og i hvert fall ikke av en av sine egne, så dette er veldig utfordrende. Jeg har egentlig gått litt stille i dørene og bedt folk utenfra i tillegg om å komme og informere, for det å være profet i egen by er ikke enkelt. Det skal man ikke gjøre, for jobben er stor nok fra før.

En informant fortalte at det var nødvendig å informere kollegene om deres hørselshemmede elev. Denne eleven hadde høy måloppnåelse i alle fag, og derfor lett for kollegene å tenke at den klarte seg fint. Informanten måtte fortelle hva hørselshemming kan føre til i forhold til psykisk helse, fordi eleven går med bekymringer som andre ikke tenker på. Informanten har måtte forklart kollegene hvorfor eleven trengte pause i løpet av dagen, fordi den skal klare å møte vennene på ettermiddagen. Den måtte forklare hvorfor det er så viktig å bruke mikrofon, for at eleven skal kunne høre bedre, skal kunne slappe av i skolehverdagen og ha energi når

den er ferdig med skolen. Informanten fortalte at kollegene er stort sett positive til de hørselshemmede elevene. Kontaktlærerne så selv at de måtte være mer bevisste, strukturerte og tydelige. De så at det var litt ekstra arbeid med en hørselshemmet elev, men at det gagnet dem som lærere og miljøet i klassen. Kontaktlærerne måtte være gode klasseledere ved å jobbe aktivt i forhold til tilretteleggingen. Noen kolleger stønnet når de måtte bruke det hørselstekniske utstyret, og sa «de prater høyt likevel», og trengte derfor ikke å bruke det. Informanten uttrykte at etter som årene gikk, endret holdningen til de andre elevene seg. De trengte ofte å bli minnet på å bruke mikrofonene, og det mente informanten handlet om distanseringen læreren hadde fordi den ikke hadde noe forhold til det tekniske utstyret.

En annen informant savnet mer samarbeid med kollegene, og uttrykte seg slik:

I en ideell verden hadde tegnspråk og kontaktlæreren samarbeidet på et helt annet plan. Hvor det faktisk var kontaktlæreren som også hadde peiling på hvordan denne eleven stod i verden og faktisk forstår dette med begreplæring og hvor viktig det er. Men det er ikke lagt opp til slikt samarbeid. Jeg tror det er personavhengig. Til syvende og sist er det faktisk tegnspråklærerne som sitter igjen med alt. Jeg har ikke opplevd at jeg har hatt kontaktlærer i lag med meg som har samarbeidet med meg.

Tegnspråklæreren følte seg alene på jobben, og hadde mest kontakt med andre tegnspråklærere i kommunen, et samarbeid den følte seg avhengig av for å kunne fungere godt i jobben sin. På spørsmål om det var noe skolen kunne ha gjort for å heve kvaliteten på inkludering av hørselshemmede elever, svarte informanten at det gikk på interesse. Informanten opplevde at det ikke hadde vært noen interesse for denne eleven, og fikk høre at eleven er jo så heldig at den har en hel tegnspråklærer på seg helt alene. Det ble derfor ingen som ville engasjere seg i dem. Ideelt sett kunne informanten tenke seg mer samarbeid slik at den slapp å ta ting på sparken fordi den ikke var blitt informert om dagen på forhånd. Informanten følte det som at det bare var den sin elev og at de andre ikke hadde interesse for den. Den følte at den i realiteten var kontaktlæreren for eleven.

I realiteten er du faktisk kontaktlæreren for denne eleven. Men du får verken lønn eller noe annet for det. Du får bare: vær så god. Så blir du sett ned på fordi du bare er tegnspråklærer og ingen ser den jobben som faktisk ligger bak. Du betyr overhodet ingenting.

Informanten fortalte også at etter hvert som elevene vokste fra den typiske rolleleken, forandret medelevenes interesse for den hørselshemmede. De behandlet ikke eleven på noen

annen måte enn de andre elevene, men noen trakk seg kanskje litt mer bort fra den hørselshemmede eleven.

Til slutt fikk informantene spørsmål om hva de opplevde som spesielt utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i klassen. En informant svarte at det var de voksne som var utfordringen, med tanke på at de ikke hadde den forståelsen av hva det ville si å være hørselshemmet. En annen informant mente utfordringen var å være i forkant med arbeidet hele tiden, for eksempel at den hørselshemmede eleven skal ha notater på forhånd. Det blir merarbeid. En informant uttrykte seg slik:

Det at ho kan være trygg på sin identitet som hørselshemmet, og skjønne hva slags hjelpemidler som er nyttige for ho for at ho skal komme på samme nivå og kan konkurrere på lik linje som alle andre, for det å skulle late som ho hører. Jeg spør: Hvor mye hører du egentlig, når du bare skal bruke høreapparat og ikke har mikrofon, veldig, veldig lite. Ho later mange ganger som at ho hører, men ho er skarp, og ho har et meget godt utviklet sanseapparat.

Informanten fortalte at eleven hadde lært seg strategier for hvordan den skulle vise de andre at den var med i samtalen. Problemet var at den kanskje ikke hadde fått med seg noe av samtalen. Utfordringen lå i å få eleven til å forstå at det er viktig å si fra, være tydelig på det, og at det skal være en naturlig del som mye annet er for alle andre. Det handler om identitet. En annen informant mente at det som var spesielt utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i klassen var at den hele tiden måtte være så konsentrert. Informanten måtte være på hele tiden, og det var veldig krevende mentalt, for når ting ble sagt, måtte den være der hele tiden. Informanten måtte få med seg alt for å kunne viderefremde det, og den følte selv at den ikke hadde gjort jobben sin hvis eleven gikk glipp av noe.

5. Drøfting

Dette kapitlet tar for seg drøftinger av funn sett i lys av aktuell teori. Forskningsmaterialet som er blitt samlet inn, danner grunnlag for å finne svar på hvordan tegnspråklæreren kan bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse. Bruk av aktuell teori vil dessuten også støtte, bekrefte og validere resultatene.

Drøftingen tar utgangspunkt i de overliggende og etablerte overskrifter fra forrige kapittel:

1. Innledende samtale
2. Inkludering av hørselshemmede elever
3. Tilpasset opplæring av hørselshemmede elever
4. Begrepslæring hos hørselshemmede elever
5. Psykisk helse hos hørselshemmede elever
6. Samarbeid og holdninger rundt den hørselshemmede eleven

5.1 Inkludering av hørselshemmede elever

I følge Grønlie (2005) er det mer krevende å inkludere en hørselshemmet elev i et miljø enn å hindre mobbing og gi mulighet for fysisk tilstedeværelse. En elev som er i en inkluderende prosess, deltar selv i situasjoner den ønsker å være i, og opplever gruppefellesskapet. Eleven er ikke automatisk inkludert bare ved å bli ønsket velkommen til allerede etablerte fellesskap. I starten av intervjuene fikk informantene spørsmål om å definere inkludering. Det kan i følge Haug (2005) være et utfordrende begrep fordi det er konstruert av utdanningspolitikere og følgelig kan begrepet få forskjellig innhold på ulike nivåer i systemet. Haug forklarer at forskere har problemer når de skal definere begrepet inkludering fordi det også helt fra Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) har en rund forståelse på begrepet inkludering, som betyr at den kan tolkes på flere måter. Det er derfor ikke lett for skolen å operasjonalisere begrepet. Informantene ga inntrykk av å forstå innholdet i begrepet selv om de definerte det litt forskjellig. En informant definerte begrepet inkludering som at eleven er en likeverdig medspiller i gruppa, og at den bidrar som et medlem i gruppa. Denne informanten har fått med i definisjonen at eleven skal være en del av et fellesskap, og at den deltar aktivt selv også. En annen informant definerte også begrepet som å være en del av et fellesskap, men la

også til at det i dette fellesskapet var en læringsprosess der eleven ved å være en del av fellesskapet, lærte sosiale strategier for hvordan forholde seg i dette fellesskapet. Denne avklaringen er mer i tråd med Vygotskys (1974) sosiokulturelle læringssyn. Vygotsky beskriver at når eleven er i samhandling med andre, videreutvikles gjerne dens læring. En tredje informant hadde en kortere definisjon som gikk ut på at inkludering var å bli sett, være med og bli ivaretatt. Dette var en kort definisjon, som ikke nevnte konkret at eleven var en del av et fellesskap. Den fjerde informanten definerte inkludering som å være en del av et fellesskap på lik linje med alle de andre. Av alle definisjonene er det bare en av dem som kan sies å ha en definisjon som ligger i nærheten av Olsen (2013). Hun ser på inkludering som et samspill mellom det faglige, kulturelle og sosiale læringsmiljøet, hvor den enkelte elev en naturlig plass. Læringsmiljøet har fokus både på den enkelte elev og på fellesskapet, og oppmuntrer til deltakelse for alle.

Den første informanten går litt lenger enn å si at eleven er en del av et fellesskap, den har i tillegg med at eleven har en deltakende rolle i fellesskapet. Av egen erfaring er det lett å se at en aktiv elev som selv bidrar i fellesskapet, har lettere for å bli inkludert. Kan dette tolkes som at de andre informantene ikke ser på det å ha en aktiv rolle som viktig for å bli inkludert? I følge svarene som kom fra dem er det flere tilbakemeldinger som tyder på at de mener det som viktig å ha en aktiv rolle i fellesskapet for at eleven skal føle seg inkludert. Eksempler på dette som ble trukket fram, er når den hørselshemmede eleven er en aktiv medspiller på ulike ballaktiviteter i friminuttene, eller når eleven fungerer som en ressurs for læreren i undervisningstimer der tema er tegnspråk. Dette kan tyde på at eleven må selv vise initiativ til å delta i fellesskapet i tillegg til at medelevene viser interesse for den. Det blir et samspill der alle er aktive deltakere på hver sin måte og kan bidra til å oppleve inkludering.

Uttalelsene fra informantene samsvarer i stor grad med den teoretiske referanserammen. Herland (2009) mener at den hørselshemmede eleven bare oppnår inkludering hvis den selv er helt med på det som skjer i klassen. Denne uttalelsen blir støttet av Bachmann og Haug (2006), men i tillegg uttrykker de at begrepet omfatter hele skolesystemet og at den enkelte også må få oppleve utbytte faglig og sosialt. Funn fra empirien og egen erfaring støtter ikke Bachmann og Haugs (2006) tanker om at begrepet inkludering omfatter hele skolesystemet. Intensjonen er der, men i praksis blir det mye opp til den enkelte lærer hvorvidt de klarer å legge til rette for inkludering. En informant trakk fram eksempler som at kontaktlærer ikke fulgte opp den hørselshemmede eleven med hensyn til å videreformidle beskjeder klassen

hadde fått mens den hørselshemmede var på toalettet eller på grupperom. Dette gjelder også bruken av det tekniske utstyret. Informantene fortalte at mye tid gikk til å få de andre lærerne til å forstå hvor viktig det var å bruke de hørselstekniske hjelpemidlene. Disse eksemplene er enkle grep som lærerne kan overholde som et ledd i arbeidet med å legge til rette for inkludering. Olsen (2013) understreker at denne rettigheten for et inkluderende læringsmiljø er ikke etablert i opplæringsloven. Dersom den hadde vært etablert i loven, ville det forpliktet skolen i større grad til å utarbeide handlingsplaner som legger til rette for inkludering, og det ville hjulpet den enkelte elev til lettere å bidra med noe selv i fellesskapet.

Noen av informantene uttrykte bekymring for at kontaktlærer eller faglærer ikke fulgte opp den hørselshemmede eleven like mye som de andre elevene, for de stolte på at den ble ivaretatt av tegnspråklæreren. Det kunne også skje at kontaktlærer eller faglærer ikke forventet like mye av den hørselshemmede som av de andre medelevene. Grønlie (2005) mener det kan være en utfordring for skolen å utfordre hørselshemmede. Det er utfordring for skolen selv, for ofte har den ikke kunnskap om hvordan den skal kunne takle disse utfordringene, og resultatet blir at de overbeskytter eleven og gir eleven enklere oppgaver som ikke gir utfordringer. Piaget (1950) mener forutsetninger for å møte utfordringer er initiativ og mestring, og de ulike utfordringene må møtes etter hvert som de fremkommer. Dette er en logisk tankegang om at en elev ikke kan gå videre på ny forståelse og kunnskap, før den har forstått og mestret det trinnet den er inne på.

Informantene påpekte lærerrollen som viktig i dette arbeidet med å inkludere den hørselshemmede eleven, for den kan bidra til å skape et trygt klassemiljø slik at eleven skal få en opplevelse av tilhørighet. En av informantene fortalte om en av sine hørselshemmede elever som fungerer godt, er trygg på seg selv, er flink til å si fra selv om f.eks. at medelever må bruke mikrofoner i timen. Et trygt klassemiljø krever i følge Grønlie (1995) en trygg klasseleder som igjen har et trygt arbeidsmiljø med en trygg rektor. Dette gir grobunn for gjensidige, positive følelser mellom lærer-lærer, lærer-elev.

Informantene påpekte også viktigheten av at lærerne hadde kunnskap om hva det ville si å ha en hørselshemmet elev i klassen. Deres og egen erfaring tilsier at ofte er det bare tegnspråklæreren som har denne kunnskapen, og at dette er noe som lærerne tilegner seg etter hvert som de blir bedre kjent med eleven. Det er også ofte individuelt hvor mye den enkelte lærer vil involvere seg i hørselsproblematikken, og dette er erfaringsvis den hørselshemmede

eleven opptatt av, at lærerne og elevene har kunnskap om hørselshemming. Funn fra empirien viser at den hørselshemmede eleven gjerne ønsker at medelevene og lærerne forstår hvorfor den har utydelig tale, hvorfor det er nødvendig med mikrofon, hvorfor det blir misforståelser når det fremkommer konflikter, og at hørselsteknisk utstyr ikke gir den samme lydeffekten som hørselen til medelevene. Desto mer kunnskap personene rundt den hørselshemmede har om hørselshemming, desto lettere er det gjerne for den hørselshemmede eleven å føle seg som en del av fellesskapet, føle trygghet og til å kunne bidra selv i fellesskapet. Dette samsvarer med undersøkelser av Olaussen (2010) som har funnet at samfunnet bruker mye ressurser på hørselshemmede, og det gir også økte forventninger til den hørselshemmede eleven om å bli inkludert. Dette er ikke lett å oppfylle, og mange hørselshemmede kan føle det som et nederlag.

Statped (2011) uttrykker at hørselshemming er en kontekstavhengig funksjonshemming, fordi den pedagogiske oppfølgingen kan påvirke konsekvensene til hørselstapet for den hørselshemmede. Dette samsvarer også til dels med Hatties (2013) tanker om at den faglige, didaktiske kompetansen og de relasjonelle ferdighetene til læreren er viktigere for læringsutbyttet enn organisering, skolebygning, klassestørrelse og økonomi. Tekniske, fysiske og organisatoriske tilretteleggingstiltak er også med på å medvirke til at hørselshemmede elever får ivaretatt sine behov (Statped, 2011). Dersom disse tilretteleggingstiltakene ikke er gjennomført blir det ofte vanskelig for den hørselshemmede eleven å oppnå læringsutbytte.

I 1994 skrev Norge under på Salamancaerklæringen som innebar en forpliktelse til å følge intensjonen om inkludering for alle. Til tross for dette viser Nordahl og Hausstätter (2009) og Haug (2011) i sin forskning at stadig flere elever får sitt opplæringstilbud utenfor klassen. Betyr dette at det er grenser for inkludering? Informantene var tydelig på sine tanker om behovet for å gi noe av opplæringstilbudet til den hørselshemmede eleven ute på grupperom. Dette mente de var nødvendig for å kunne gå gjennom noe av stoffet som ble gjennomgått i klassen. Hørselshemmede elever har dessuten også et behov for lytte- og artikulasjonstrening og munnnavlesning, og dette er vanskelig å gjennomføre i klassen. En av informantene uttrykte også at den muntlige treningen bør skje i trygge omgivelser der de kan slappe av og bruke språket aktivt i samtale. Tale- og lyttetreningen skal bidra til at eleven blir tydeligere til å artikulere samt trene opp hørselsresten slik at de kan få bedre nytte av undervisningen ellers i klassen.

Informantenes og egen erfaring med hvorvidt undervisningen skal foregå i klassen eller på grupperom, er at den hørselshemmede i mest mulig grad bør få sitt opplæringstilbud i klassen. Noen timer i uka er det nødvendig å ha undervisning på grupperom, og da er tanken at segregering er noen ganger nødvendig for å oppnå inkludering. For at eleven skal kunne kommunisere godt med sine medelever, er det nødvendig å trene på lytting, tale og artikulasjon. I følge Markussen, m.fl. (2009), er det ikke selve undervisningsstedet som er det viktigste, men at skolen har et høyt didaktisk og pedagogisk refleksjonsnivå. Olsen (2013) hevder at inkluderingens grenser ligger mer på lærerens forberedelser i forhold til relasjonen mellom eleven og konteksten den er i, og ikke på den enkelte elev eller selve konteksten.

5.2 Tilpasset opplæring av hørselshemmede elever

Informantene forsto begrepet tilpasset undervisning som å kunne tilpasse elevens undervisningstilbud etter elevens faglige ståsted. Begrepet er ikke vanskelig å definere eller å forstå, men det er kanskje ikke like enkelt å gjennomføre i praksis? Av egen erfaring oppleves begrepet noe som blir opp til den enkelte lærer å avklare, og tiltakene vil derfor være forskjellige fra lærer til lærer. Bachmann og Haug (2006) viser også i sin forskning at forståelsen av begrepet tilpasset opplæring varierer mye fra skole til skole. De fant ut at forskningslitteraturen ofte er lojal mot politiske føringer av begrepet. Det betyr at de ikke går inn på nærmere forståelse av begrepet eller kobler det til kritiske, uavhengige analyser fra politisk hold. Når skolen verken får hjelp fra politiske dokumenter eller forskningslitteraturen til å forstå begrepet tilpasset opplæring, vil det kanskje være desto viktigere å jobbe sammen om begrepet og reflektere hva som skal legges i det. Flere av informantene ga uttrykk for at det var de som sto for det meste av tilpasningen den hørselshemmede eleven fikk.

Retten til tilpasset opplæring er forankret i Opplæringsloven (1998), og er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette betyr at skolen plikter å følge intensjonen om å tilpasse undervisningen for den enkelte elev. Det er et overordnet prinsipp for all opplæring (Dalen, 2006). Skolen og den enkelte lærer bør derfor ha en god forståelse av hvordan dette skal utføres i praksis, og alle bør derfor stå samlet for å få det til. Skoleleder bør også ha kunnskap om tilpasset opplæring og innsatsen lærerne legger i det, for det kan også gjøre noe med motivasjonen til lærerne, å vite at rektor bryr seg om hva de gjør sammen med elevene. Noen av informantene ga inntrykk av at den tilpassede opplæringen den hørselshemmede eleven fikk var det for det meste bare tegnspråklæreren

som visste om. Det var tydelig at de likte dette dårlig, og hadde følelsen av at de andre ikke brydde seg om hva de drev med. Arbeidet med tilpasset opplæring ville vært mer lystbetont dersom det var noen å dele tankene, ideene med, og kanskje få noen nye ideer.

Informantene var også enige om at lærerrollen er viktig i arbeidet med å tilpasse undervisningen. En av informantene arbeidet tett sammen med en kontaktlærer til en hørselshemmet elev. Denne kontaktlæreren var ikke komfortabel med å ha tegnspråklæreren sammen med seg inne i klasserommet, og for informanten fremsto denne kontaktlæreren som usikker og utrygg. Dette så ut til å gå ut over den tilpassede opplæringen til den hørselshemmede eleven, da kontaktlæreren ikke tok mye hensyn til at denne eleven var i klassen. Dette samsvarer med TPO- modellen til Strandkleiv (2004), som forklarer den med premisser som må ligge til grunn for tilpasset opplæring. Disse premissene er blant annet motivasjon, som er viktig for å oppnå læring, utfordringer tilpasset vanskegrad og gode lærerforutsetninger. En usikker lærer kan gi dårlige vilkår for tilpasset opplæring.

En annen informant påpekte struktur i undervisningen som spesielt viktig for hørselshemmede elever, og måtte innrømme at kontaktlæreren til den hørselshemmede eleven ble håndplukket, for å få en tydelig leder som var spesielt opptatt av struktur i timene. En tydelig leder er noe alle elevene profiterer på, men spesielt hørselshemmede er avhengig av det fordi de ikke hører alt som blir sagt. Informantene mente lærere som var mer strukturerte, var også flinkere til å huske på å bruke det hørselstekniske utstyret. Læreren var opptatt av at det skulle være arbeidsro i timene og det gjør det lettere for hørselshemmede elever å få med seg det som blir sagt. Dette samsvarer også med Hattie (2013), som påpeker strukturering av undervisning som viktig for elevenes læring, og at læreren bør kjenne til ulike læringsstrategier.

På eget arbeidssted og hos informantene, har læringsstrategier fått mye fokus den senere tid. Det er viktig å være opptatt av skoleutvikling og tenke ut nye pedagogiske verktøy som kan bli til det beste for den enkelte eleven. Tidligere erfaringer har vist at nye arbeidsmåter er ofte blitt noe skolen har blitt introdusert for, men som ikke er blitt tatt i bruk mer enn noen få ganger fordi det krever for mye tid til å sette seg skikkelig inn i det og til å anvende det. Læringsstiler er et eksempel på det. Flere av de hørselshemmede elevene til informantene kunne med fordel lære seg ulike læringsstrategier for kanskje til slutt finne en metode som passer best for dem å tilegne seg stoffet. Dette avhenger at den enkelte lærer kjenner til ulike læringsstrategier som elevene kan få prøve seg på. For å lykkes i dette, krever det en engasjert

lærer som ønsker et godt tilpasset opplæringstilbud for sin elev. Det krever også en aktiv elev som er villig til å ta i mot utfordringen med å prøve noe nytt, og som ikke er redd for å feile hvis det er en metode som ikke passer eleven.

OECDs internasjonale studie av undervisning og læring fra 2013, viser at Norge fortsatt strever med klasseledelse og strukturering av undervisningen (Lund, 2014). Dette har fått mye fokus på flere av skolene, men informantene mener at flere ting kan fortsatt bli bedre. Elevene får arbeidsplan, og da er det viktig at læreren gjennomgår leksene etterpå eller kontrollerer at elevene har forstått fagstoffet og ev. muntlige beskjeder. Oppsummering av timene, sette av tid til å sjekke elevarbeid er spesielt viktig for en som ikke hører. Det bidrar til å skape trygghet hos den hørselshemmede eleven dersom den vet at fagstoffet blir kontrollert og at det kommer en oppsummering. Eleven får mulighet til å få en bekreftelse på det den har gjort er riktig eller galt.

Generelt sett var informantene opptatt av å skape gode relasjoner til deres hørselshemmede elever. De mente selv at de kjente eleven godt og fungerte som en støtte når eleven hadde det tungt. Informantene viste omsorg, lyttet og hjalp elevene. I tillegg til dette hadde de også kunnskap om elevens forutsetninger. Noen av informantene uttrykte at de ønsket at kontaktlæreren til den hørselshemmede eleven kunne vist mer interesse for eleven, som for eksempel når den kom tilbake til klassen etter et korttidsopphold på døveskole. Informantene savnet at læreren stilte spørsmål om hvordan den hadde hatt det, og at klassen hadde savnet eleven. Eleven hadde tilbud om å være på deltidsopphold ved en døveskole to ganger i året à to uker. I løpet av dette oppholdet er det mye som skjer rundt eleven, og den har ofte et behov for å fortelle om sine opplevelser når den kommer hjem. Når læreren ikke legger opp til det, legger elevene inntrykkene til side og blir heller litt lei seg for at ingen har merket at den har vært borte. Dette samsvarer med Hattie (2013) som poengterer viktigheten av å skape gode relasjoner, at læreren viser at den bryr seg om elevens læring. Det er både kraftfullt og effektivt.

Lovverk og læreplaner gir føringer for at alle skal få møte utfordringer som samsvarer deres forutsetninger (Ekeberg og Buli- Holmberg, 2004), men det krever at læreren i tillegg til å kunne faget sitt også har kunnskap om den enkelte elev. Informantene fortalte at de brukte kartleggingsprøver og andre prøver som kom mer fortløpende for å finne elevens ståsted. I tillegg jobbet informantene veldig tett opp mot den hørselshemmede eleven og fikk derfor en

god oversikt over hvor eleven sto både faglig og sosialt. Informantene fulgte godt opp deres hørselshemmede elev, passet på at de var på rett vei, og prøvde å skape et trygt miljø. I egen praksis ses det også som en nødvendighet å følge opp den enkelte elev, sjekke at arbeidsoppgavene står i forhold til forutsetningene, og samtidig passe på at eleven møter utfordringer slik at den kan komme videre. I denne prosessen er det også viktig at eleven får tilbakemeldinger på sitt arbeid. Dette samsvarer også med Brookhart og Freeman (1992), som sier at læreren må gi gode og konstruktive tilbakemeldinger til elevene. Dette må gjøres for å sikre at eleven får et godt utbytte av opplæringen. Flere av informantene hevdet at den tette oppfølgingen de hadde til den hørselshemmede eleven var nødvendig, og at kontaktlæreren ikke fulgte opp eleven like tett av ulike årsaker. Noen av årsakene var at det ble for krevende for kontaktlæreren. Den hadde mange å følge opp. Andre årsaker var at kontaktlæreren overlot til tegnspråklæreren å ta seg av den hørselshemmede eleven, hvor også en årsak var at den ikke hadde interesse for elever som trengte særskilt oppfølging. Informantene anså derfor den jobben sin som viktig på grunn av den tette oppfølgingen den hadde til eleven. Tegnspråklæreren er til stede hele tiden, og fordi den kjenner eleven godt, er det lett å forstå på kroppsspråket når det dukker opp noe eleven ikke har fått med seg. Tegnspråklæreren følger med, forklarer, og legger kanskje til rette for aktiviteter sammen med andre.

I følge Kunnskapsdepartementet (2011) kan det være krevende for en lærer å legge til rette for tilpasset opplæring i en mangfoldig, sammensatt klasse, også fordi skolen er en fellesskapsarena. Dette trenger likevel ikke være til hinder for å klare å gjennomføre tilpasset opplæring. Det er i denne fellesskapsarenaen at den hørselshemmede eleven kan utvikle seg individuelt og sammen med andre. Utdanningsdirektoratet (2006) hevder at målet må være å gi eleven et tilpasset opplegg som gjør at den kan gi noe til fellesskapet. Underveis vil eleven møte utfordringer, og disse må den løse alene, og sammen med andre. Elever er hverandres viktigste læremestre, og dette kan gi gode læringsmiljøer. Den opplever mestring og får et læringsutbytte. Spørsmålet er bare hvordan dette skal kunne utføres i praksis. Dette krever både engasjerte lærere og elever. Læreren må variere undervisningen, både når det gjelder lærestoff, arbeidsmåter og organisering slik at den kan nå hver enkelt elev.

Informantene ser på det som en utfordring å finne en balanse mellom å undervise nasjonalt fellesstoff med individuell tilpasning. Dette forklarer Bjørnsrud (2004) med at det er en fare for at den tilpassede opplæringen tones ned til fordel for mye, felles nasjonalt lærestoff, og det kan føre til at den enkeltes behov ikke blir ivaretatt. Skolen står overfor press fra samfunnet

om å prestere godt på nasjonale prøver, og det kan derfor lett skapes en konkurranse mellom skolene, men også mellom klassene på trinnet. I motsatt fall kan ensidig fokus på de individuelle behovene føre til spesielle løsninger som ikke legger opp til inkludering i fellesskapet. Tilpasset opplæring uten fellesskap kan føre til segregering og stigmatisering. Det er derfor viktig at skolen kontinuerlig vurderer, varierer og forandrer egen praksis til fordel for den enkelte elev og fellesskapet.

5.3 Begrepslæring hos hørselshemmede elever

Et av forskningsspørsmålene er om det er sammenheng mellom hørselshemming og begrepslæring. Informantene mente helt klart at det er en sammenheng, og de trakk fram flere grunner til det nevnt tidligere. Det er mye informasjon som ligger i konteksten rundt et begrep, og denne informasjonen mister ofte den hørselshemmede slik at den hele forklaringen til et begrep ikke kommer tydelig fram. Egen erfaring viser også dette, da den hørselshemmede er så fokusert på det som blir sagt at den ikke får med seg annen informasjon rundt seg. Den bruker mye energi på å munnavlese den som snakker. En informant sa at det viktigste var ikke at den hørselshemmede ikke fikk med seg enkeltlyder, men at den hadde så mange huller i kunnskap og vokabularet at den ikke klarte å vise et variert språk. Dette samsvarer med Øzerks (1996) tanker om elevens språklige utvikling. Han hevder at den store utfordringen er ikke i innlæringen av lyder, men i innlæringen av begreper som det enkelte ordet refererer til.

Grønlie (1995, 2005) hevder også at det er en sammenheng mellom hørselshemmede og begrepslæring fordi hørselshemmede på grunn av deres hørselstap ikke har like godt utgangspunkt i å delta i kommunikasjon med hørende. Hun begrunner dette med at mange hørselshemmede er i tillegg til bruk av hørselsteknisk utstyr, avhengig av å lese på munnen til den som snakker. Det er mange talelyder som ikke sees tydelig på munnen, og derfor blir det vanskelig å munnavlese. Av egen erfaring fører dette mange ganger til at eleven gjetter seg til det som ble sagt. Den språklige utforskningen og begrepsutviklingen kan hemmes på grunn av hørselstapet til eleven, og når eleven mangler begreper, kan det igjen gå ut over den sosiale og emosjonelle modningsprosessen. Øzerk (2013) hevder at tekstene elevene får på for eksempel nasjonale prøver, krever at elevene har grunnleggende bakgrunnskunnskaper for å kunne forstå innholdet og dermed prestere bra på oppgavene. Det betyr derfor mye at elevene har

utviklet et godt ordforråd og begrepskunnskap. En av informantene fortalte om deres hørselshemmede elev som hadde høy måloppnåelse, og lærerne hadde inntrykk av eleven klarte seg veldig bra. På ungdomsskolen kunne de se på langsvarsoppgaver at den ikke hadde et godt utviklet ordforråd likevel.

Kunnskapsdepartementet (2007) mener at det er viktig for all språkutvikling, enten det er majoritets- eller minoritetsspråklige, å sette i gang språkstimuli så tidlig som mulig. En slik stimulus vil støtte utvikling av gode ferdigheter i fagene. Kunnskapsdepartementet (2004) påpeker at fordi barn gjennomgår en rask og viktig utvikling språklig de første seks årene, er det viktig å gi dem mye språklig stimuli i denne perioden. Det betyr at barnehagen har et spesielt ansvar for å fange opp barn som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Disse utsagnene støttes også av forskning, som mener at det er gjennom de språklige erfaringene eleven gjør i hjemmet og barnehagen at grunnsteinen for senere læring blir lagt (Gjems, 2009).

I følge Vygotsky (2001) er det gjennom fellesskap med andre elever at den enkeltes bevissthet utvikles. Dette kan bety at det er i sosialt samspill med andre mennesker at et barn først etablerer ytre tale. Säljö(2001) har også de samme tankene og mener at det skapes et spenningsfelt mellom fellesskapet og den enkelte elevs bidrag til fellesskapet. Dette spenningsfeltet kan gi gode strategier for et positivt læringsmiljø. Vygotskys læringsteori kan brukes for å tilpasse opplæringstilbudet til den hørselshemmede eleven ved at eleven jobber ut fra det den kan og utvikler seg derfra (Evenshaug og Hallen, 2000). Læreren er tilstede for å stimulere til aktivt samarbeid med medelevene og gi utfordrende oppgaver. Dette krever at læreren har kunnskap om den hørselshemmede eleven for å kunne gi den rette hjelpen. Det kan ofte være en utfordring, for det meste av begrepstilegnelse og informasjon skjer via hørselen. Læreren må være oppmerksom på at hørselstapet varierer fra person til person. Noen hører bedre lyder i diskantområdet, mens andre hører bedre lyder i bassområdet. I diskantområdet ligger konsonantlyder, som er viktige for taleoppfattelsen, og et hørseltap der fører til at den hørselshemmede vil oppfatte dårlig det som blir sagt (Møller kompetansesenter, m.fl. 2006).

Tiltakene informantene brukte for begrepslæring var litt forskjellige. En av informantene sa at den tok utgangspunkt i elevens ståsted i arbeidet med begrepslæring. Noen av de hørselshemmede elevene var aktive selv og ville finne ut hva de ulike begrepene betydde, og

det gjorde innlæringen lettere, mens andre igjen tok ikke initiativ. Flere av informantene fortalte at arbeidet med begrepslæring var mer systematisk på ungdomsskolen, fordi der meldte behovet seg mye mer enn på barneskolen. Vanskeligere teoristoff på ungdomsskolen fører med seg flere vanskelige begreper å forstå. En av informantene fortalte at deres hørselshemmede elev, som hadde høy måloppnåelse på barneskolen, viste på ungdomsskolen at tekstene den skrev ikke nådde høyt på ordforråd. Dette kan tyde på at begrepslæring er viktig å jobbe med gjennom hele grunnskolen. Av egenerfaring, er ikke elevene flinke nok til å si fra om begreper de ikke forstår. Mange ganger gir de uttrykk for at de forstår, men på prøver kommer det fram at de likevel ikke har forstått. Problemet kan være at det er så mange begreper den ikke forstår at den ikke kan spørre om hjelp hele tiden. Det blir derfor lettere for eleven å gi signaler til læreren om at den har forstått. En av informantene fortalte at det ikke ble prioritert å bruke tid på begrepslæring. Dette var et dilemma, for behovet for å ta eleven ut av klassen for å trene på begreper var absolutt til stede, men det var ikke enkelt å gjennomføre. Hvis eleven ble tatt ut, mistet den undervisningen som pågikk i klassen, og hvis den likevel ble tatt ut var det for å hvile seg.

Eleven trenger ikke bli tatt ut av klassen for å øve spesifikt på begreper, men da er det desto viktigere at læreren er oppmerksom på at begrepslæring er viktig fra begynnelsen av skoleårene, og gjerne begynne arbeidet allerede i barnehagen. Mye læring kan gjøres sammen med de andre elevene, for eksempel å konkretisere fagstoffet, forklare vanskelige ord ved å bruke dem i setninger, bruke mye visualisering i forklaringer. SINTEF (1997) mener den hørselshemmede eleven bør få bruke språket aktivt som for eksempel å gjenfortelle tekster. Begreper kan også læres ved hjelp av rollespill, og repetisjoner er viktig. Gjems (2009) understreker viktigheten av den spontane samtalen som foregår mellom den voksne og barnet i barnehagen. Dette har det blitt forsket lite på, men er i følge Gjems (2009) viktig å rette fokus mot, fordi den foregår kontinuerlig og har derfor innvirkning på et barns læring. Ord som repeteres mange ganger i kjente kontekster, bidrar til at det utvikles en forståelse for ordet hos det enkelte barn, og det vil begynne å bruke det selv i nye situasjoner. Gjems (2009) understreker at for å lykkes i dette, må den voksne gi barnet tid til å fortelle og dele sine erfaringer, og ikke overta samtalen til barnet. Barnehagen har derfor et stort ansvar for å gi det enkelte barn et godt utgangspunkt når den begynner på skolen, ved å gi den et godt språkmiljø som gir det enkelte barnet muligheter for å utvikle seg.

Bloom og Laheys (1978) har laget en språkmodell som viser hvordan hovedkomponentene i språket påvirker hverandre. Denne modellen er en mye brukt modell, og kan brukes for å få oversikt over et barns språkfunksjon slik at det deretter blir lettere å sette inn tiltak etter behov (Lyngseth, 2008). Lyngseth gir eksempler på tiltak etter denne modellen som at de voksne bevisst legger til rette for opplevelser som øker ordforrådet, legger til rette for situasjoner der barnet må bruke språket aktivt, og der de voksne er med og støtter, motiverer og viser interesse for barnets språklige utvikling.

Hørselshemmede får ikke informasjon like lett som hørende, og er mer sårbare for støy (Fiksdal og Nervik, 2009). De mister ofte den umiddelbare og impulsive kommunikasjonen som oppstår i barnehagen /skolen. De ansatte i barnehagen og på skolen må være oppmerksomme på dette. Det er ofte i disse situasjonene at begreper læres, og derfor er det viktig at hørselshemmede gis mulighet for kommunikasjon med andre ved å legge til rette for det. Det er gjennom kommunikasjon med andre at begreper læres, og gjennom kommunikasjonen kan den hørselshemmede oppdage at riktig begrep blir knyttet til riktig handling. Dette samsvarer også med det en av informantene påpekte at samtale var viktig tiltak for å tilrettelegge for god språkutvikling. Informanten fortalte også at begrepslæring var noe alle hadde behov for, ikke bare hørselshemmede, og derfor burde all begrepslæring foregå inne i klasserommet. Dette ville også fremmedspråklige elever profittere på. Tiltaket om å legge begrepslæringen til klasserommet med alle elevene var alle informantene enige om. En informant hadde et konkret tips om å dele klassen i grupper for å spille spillet Alias. Dette er et aktuelt spill for begrepslæring, og som kan benyttes i alle fag. Spillet oppmuntrer til diskusjon, lesing og begrepsforståelse, og faget som har fått fokus, styrkes gjennom spillet.

Hendar (2012) viste i sin kartleggingsundersøkelse at hørselshemmede elever sliter mer enn hørende på å nå alle skolens mål, og det er ulike forhold som påvirker læringsutbyttet. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Marschark og Hauser (2012). Hendar (2012), Marschark og Hauser (2012) har derimot ulike konklusjoner på hvilke forhold som spiller inn på læringsutbyttet til disse elevene. Hendar (2012) mener forhold som språklige ferdigheter, tilleggsvansker, sosial/pedagogisk bakgrunn, grad av hørselstap, kjønn og foreldrenes utdanning kan ha betydning for læringsutbyttet. Marschark og Hauser (2012) er enig i mye av dette, men retter i tillegg mye fokus på hvordan hørselshemmede lærer, og hevder at hørselshemmede elever lærer, tenker eller forstår ikke alltid på samme måte som hørende elever. Marschark og Hauser (2012) henviser til studier når de sier at hørselshemmede elever

organiserer kunnskapen sin forskjellig fra hørende. De har en annen strategi på hukommelsen, og bruker andre læringsstrategier. Dette vil antakelig variere utfra graden av hørselstap, og i undersøkelsen til Marschark og Hauser (2012), er fokuset rettet mot døve som gruppe. Grønlie (2005) har også forsket på dette og hevder det samme. Hun hevder at hørselshemmede og hørende oppfatter forskjellig den indre tale, og derfor må de bruke forskjellige hukommelsesstrategier. Lydene hos hørende er organisert i sekvenser, mens hos hørselshemmede er bildene de ser organisert simultant. Barnehage/skole må være oppmerksom på at hørselshemmede og hørende elever kan ha forskjellig strategier for å huske. Sekvenser som for hørende er meningsfulle, kan for hørselshemmede være meningsløse. Resultatet blir at hørselshemmede må pugge sekvensene, mens hørende husker dem bedre for de ser en mening i det. Dette kan være en av grunnene til at hørselshemmede elever mer enn hørende elever sliter med å nå alle målene i kunnskapsmålene. Grønlie (2005) mener at det må legges til rette for ubesværet kommunikasjon, og gi den hørselshemmede mulighet til deltakelse og utvikle nye begreper. Barnehage og skole bør derfor systematisk opparbeide seg kunnskap om språkforståelse og språklig bevisstgjøring av den hørselshemmede eleven, for å hjelpe til med språkutvikling og forebygge lese- og skrivevansker.

En av informantene fortalte om hørselshemmede elever som fikk sent oppdaget hørselshemming, noe som informanten selv tror kan være årsaken til deres dårlige språk i dag. Dette samsvarer med uttalelser fra Møller kompetansesenter, m.fl. (2006), som påpeker at konsekvensene til hver enkelt elevs hørselstap er avhengig av faktorer som innsatsen fra foreldrene i forhold til språkutvikling, størrelsen på hørselstapet, bruken og tilpasning av høreapparatet, og ikke minst, hvor tidlig det ble oppdaget.

Vygotsky (2004) mente at alle har en kognitiv base, som er et felles fundament uansett hvor mange språk et barn har. Når et barn lærer et nytt språk, henter den erfaringer den har fra sitt morsmål, og med hjelp fra andre, kan det føre til utvikling i begge språkene. En del av hørselshemmede elever er tospråklige, da de både bruker tegnspråk som sitt morsmål og norsk. Av erfaring har det kommet kommentarer fra hørende til den hørselshemmede eleven om at den har mye å tenke på når den må mestre to språk. I følge Vygotsky (2004) skal eleven kunne finne likheter eller ulikheter mellom språkene i det felles fundamentet, og slik utfylle hverandre slik at begge språkene utvikles. Dette samsvarer også med Cummins og Swan (1986), som utviklet en modell for flerspråklighet med den tidligere nevnte doble

isfjellmodell, der isfjellet fungerer som fundament for et barns tospråklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling. De påpeker derimot også at hvis ikke dette fundamentet er sterkt, vil kanskje barnet streve med et av språkene.

5.4 Psykisk helse hos hørselshemmede elever

Mathiesen (2009) hevder at 15-20 % av barn og unge under 18 år sliter med psykiske vansker. Det er vanskelig å stille en klar diagnose, men det kan være for eksempel mistriivsel på skolen, problemer med daglige gjøremål, og problemer med den daglige kontakten med medelevene. Ca 8 % av barn og unge sliter med psykiske lidelser som angst, depresjon, anoreksi, ADHD eller psykose. I slike tilfeller stilles det en diagnose. Mathiesen går ikke inn på hvor mange av hørselshemmede som har psykiske vansker eller lidelser. Når det gjelder psykiske vansker kan det være store mørketall, for av egen erfaring vil de gjerne skjule sine problemer. Spørsmålet er om det er noen sammenheng mellom psykisk helse og hørselshemming? Kan hørselshemming påvirke den psykiske helsen? Underveis i prosjektet har det vært en utfordring å finne litteratur om dette.

Informantene var helt klare på at det var en sammenheng, og at hørselshemming kan påvirke helsen psykisk. Den daglige kommunikasjonen med medelevene er noe som går igjen hos informantene som en av årsakene. Når hørselstapet gjør det vanskelig å kommunisere, fører det ofte til isolasjon uten at de vil det selv. Denne isolasjonen oppleves som skam, og de vil skjule den ved å finne på andre ting å aktivisere seg med. En informant beskrev at det var så mye rundt kommunikasjon som var vanskelig, for eksempel at det er lett for at det skjer misforståelser, vanskelig å be om ting og må spørre flere ganger før den oppfatter svarene. Den hørselshemmede eleven følte det som at det var så mange hensyn som måtte tas hele tiden, og det påvirket den psykisk. Den kunne for eksempel ikke være der det ble spilt høy musikk for da hørte den ingenting, men det var jo der vennene var. Dilemma er at hørselshemmede føler seg normal. De er redde for å skille seg ut, og vil derfor gjøre som de andre, men det kan gå på bekostning av den selv ved at den ikke får med seg det som blir sagt. Eksempler på det er å gå på steder det spilles høy musikk, sette seg bakerst i klasserommet når klassen skal se film, for der sitter vennene.

Crafoord (1980) og Grønlie (1995) hevder at hørselshemmede må anstrenge seg mye mer enn hørende for å oppnå tilsvarende resultater. Grønlie (1995) forklarer dette med at

hørselshemmede bruker mye energi for å få med seg det som skjer rundt den. Dette skal avkodes, bearbeides og lagres. Konsentrasjonen må være på topp, og energien tappes etterhvert, slik at det ikke er mye energi igjen når den kommer hjem. Hjemme venter nye krav, som lekser, venner og fritidsaktiviteter. Dette samsvarer med funn fra det empiriske materialet, der informantene forteller om deres elever som bruker så mye energi på skolen, at de mange ganger ikke har energi nok til å gjøre alt de har lyst til i fritiden. Leksene må prioriteres på bekostning av tiden med vennene.

Grønlie (1995) understreker at ofte er det øynene som blir slitne først, mens ørene fortsatt kan få med seg informasjon. Den hørende kan derfor la øynene hvile i klasserommet mens den likevel får med seg viktig informasjon. Det kan ikke hørselshemmede gjøre, da de må fokusere på den som snakker. Statped (2011) påpeker at etter hvert som det kommunikative fellesskapet stiller større krav til språklige ferdigheter, kan det psykososiale miljøet i skolen oppleves som vanskelig. Dette bekreftes av informantenes beskrivelser av de hørselshemmede elevene. De fortalte om ulike strategier elevene brukte for å skjule sine problemer relatert til hørselstapet. Eksempel på dette er at den hørselshemmede kontrollerer situasjonen som ofte oppstår i friminuttet. Den unngår de andre medelevene med å late som den leser ei bok, eller er opptatt med mobiltelefonen. Eleven gjør dette for å beskytte seg selv, for den vet at den ikke klarer å oppfylle forventningene fra de andre. Dette samsvarer med Grønlie (2005) sin studie, og hun forklarer det med at hørselshemmede får en følelse av å være mindre begavet fordi hørende må forklare begreper, gjenta gjentatte ganger det som ble sagt eller forenkle språket slik at den hørselshemmede forstår. Informantene sier at dette er en sårbar situasjon som de vil unngå.

Peterson (2009) og Grønlie (1995) hevder at mange hørselshemmede benekter sitt hørselstap og at de trenger hjelp for å erkjenne hørselshemmingen. Peterson (2009) mener hørselshemmede elever bør kjenne til sorg- og stressmestringsmodeller slik at den får kunnskap i vanlige reaksjonsformer. Det kan gi eleven mer forståelse for at de reaksjonene den viser, er den ikke alene om, men noe den deler med mange andre elever i samme situasjon. Av erfaring blir hørselstapet noe som den hørselshemmede ikke er stolt over. Den vil gjerne skjule høreapparatet med håret sitt, og sier at den hører alt som blir sagt. Over lang tid kan det skade identitetsutvikling og selvfølelse (Grønlie, 1995), og kan i følge Dyregrov (2006) beskrives som komplisert sorg. Den hørselshemmede føler at det er tungt å komme videre i livet, fordi den har en lengsel etter normal hørsel og få være som de andre.

Av erfaring vil ikke eleven ha noe fokus rundt sitt hørselstap, men samtidig ønsker den at medelevene har kunnskap om hva det vil si å være hørselshemmet, for da kan den være mer åpen om sine problemer. Det letter situasjonen til den hørselshemmede i hverdagen. Denne erfaringen vises også i en studie gjort blant hørselshemmede studenter (Kjeka, 2013). Studentene framhevet åpenhet og informasjon om hørselstapet, og det fremmet sosial støtte i form av forståelse og hensyn. Når studentene og lærerne kjente til problemene til de hørselshemmede studentene, ble undervisningssituasjonen lettere.

Peterson (2009) mener det bør være mer fokus på mestringsstrategier enn på teknisk-medisinske tiltak. Som tidligere nevnt, bør derfor læreren ha kunnskap i ulike strategier som den kan presentere for den hørselshemmede eleven. Målet må være at eleven selv finner en strategi som den vil bruke i prosessen med å akseptere sitt hørselstap slik at den kan føle trygghet og utvikle en god psykisk helse. Da vil den kanskje mestre tanker og følelser i ulike situasjoner. Dette samsvarer også med teori fra Kåver (2005), som understreker at alle har et valg over hvordan reagere overfor en gitt situasjon. Hun hevder at å akseptere er ikke det samme som å like, men det handler om å gjøre det beste ut av situasjonen. De valgene eleven tar, kan gjøre situasjonen bedre, men valgene kan også gjøre situasjonen verre. Læreren, foreldre, venner kan være støttespillere i denne fasen, ved å oppmuntre, gi råd og presentere ulike valg. Disse menneskene som står som støttespillere for den hørselshemmede eleven har et stort ansvar, fordi tilbakemeldingene de gir, har mye å si for hvilket syn eleven har på seg selv (Isaksen, m.fl. 2013)

Informantene hadde en rekke forslag til tiltak for å styrke den psykiske helse, og mente at lærerrollen var viktig. Læreren bør legge til rette for et godt klassemiljø der hver enkelt elev får følelsen av å bli respektert, jobbe for at alle har en venn og føle tilhørighet. Læreren bør behandle hver enkelt forskjellig, fordi alle er forskjellig, og ikke være rigid, men se at det kan være flere løsninger til et problem. Hallberg og Carlsen (1991) hevder i sine studier at problemfokuserede strategier kan fungere for å unngå vanskelige situasjoner hørselshemmede kan komme opp i. Dette støttes også av Hètu og Getty, (1993), Lorentsen og Berge, (2003) og Folkman, m.fl.(1986), som uttaler disse strategiene som en metode der den hørselshemmede forbereder seg godt før den går inn i den vanskelige situasjonen og prøver å endre den til fordel for seg selv.

Hørselshemmede elever vil ofte ikke ha fokus på seg selv, og da er det viktig at når den får fokus, er det for å framheve noe læreren vet at den mestrer eller at det noe positivt.

Informantene og egenerfaring har opplevd vikarer som kommer inn i klasserommet, tar på seg det tekniske utstyret og spør klassen hvor den som hører dårlig sitter. Slik fokusering er negativt og bør unngås. Det er derfor viktig å jobbe i forkant, og forberede vikarer som kommer på hva den må ta hensyn til når den har en hørselshemmet elev i klassen.

Andre tiltak som ble nevnt var å gi klassen ulike oppgaver slik at den hørselshemmede kan få muligheten til å vise hva den kan, gi utfordringer og ikke sy puter under armene, men stille krav både sosialt og faglig. Utfordringer og mestringsfølelse er gode bidrag for å oppnå god psykisk helse. Samtale ble også nevnt som et viktig tiltak, og som ble mye brukt av informantene i arbeidet med å styrke elevens selvbilde. Tema som gikk igjen i disse samtale var om det å være hørselshemmet. I egen praksis ses også samtalen som viktig, for eksempel å forklare nylige situasjoner som har oppstått eller for å diskutere strategier som eleven kan bruke i ulike situasjoner. I disse samtaletimene er det opp til eleven selv hva den vil snakke om, og det merkes at eleven føler seg lettere etterpå fordi den har fått snakket ut om vanskelige ting.

5.5 Samarbeid og holdninger rundt den hørselshemmede eleven

Tinnesand (2007) hevder at til tross for at det settes inn mye ressurser i skolen for å hjelpe den enkelte elev med å fungere sosialt med sine medelever, er det vanskelig å lykkes. Han mener at utfordringen kan ligge i skolesystemet, som ikke er god nok på å tilpasse det mangfoldet av elever i skolen. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) jobber mye med sakkyndighetsarbeid eller individrettet arbeid, og dette hjelper ikke læreren med kompetanse- og organisasjonsutvikling, noe som også blir omtalt som systemarbeid. Informantene hadde samarbeid med foreldrene, PPT, Statped og kontaktlærer etter behov, men samarbeidet med kontaktlæreren kunne gjerne vært oftere og bedre i følge flere av informantene. Tinnesand (2007) mener det bør skapes en læringskultur der læreren analyserer og forstår utfordringer som dukker opp i klasserommet. Kompetanseutvikling skapes bare ved at flere enn den enkelte lærer forstår utfordringer som oppstår med et mangfold av elever.

Flere av informantene følte seg alene på jobben som tegnspråklærer fordi det var ingen andre som hadde faget, og derfor var det ingen å diskutere faget med. Noen av informantene hadde

en nettverksgruppe som besto av flere tegnspråklærere. Denne gruppa møttes jevnlig til stor glede for informantene. De uttrykte seg som at det var nødvendig for dem å kunne fungere i jobben at de hadde denne nettverksgruppa. Av egenerfaring ses det også som viktig å kunne samarbeide med andre, spesielt når det er så få som underviser i faget, og elevgruppa det jobbes med er i mindretall. De fleste kollegaene på arbeidsplassen har ikke kunnskap om faget eller om hørselshemmede elever. Det finnes ikke skolebøker i faget på arbeidsplassen, og mye av fagstoffet må tegnspråklæreren finne selv, lage og tilpasse slik at det tilpasses elevens behov og utfordringer. Flere av informantene delte denne erfaringen, og en av dem uttrykte at det var ikke lagt opp til samarbeid med tegnspråklæreren. Hektisk hverdag gjorde at kontaktlæreren ofte prioriterte bort dette. Kontaktlæreren prioriterte også bort å tilpasse undervisningen for den hørselshemmede eleven, og overlot den delen til tegnspråklæreren. Informanten opplevde dette som sårt og trengte at flere hadde kunnskap om eleven. Flere av informantene brukte tid på å informere lærerne som hadde den hørselshemmede eleven hva det ville si å ha en elev med hørselstap i klassen, og alle var stort sett positive og enige om at det er viktig å bruke det hørselstekniske utstyret, samt være strukturerte og tydelige når de underviste elevene. En av informantene så på det som en utfordring å informere sine kollegaer hvordan de skulle legge til rette for deres hørselshemmede elev. Grunnen til det var at skolen hadde mange dyktige lærere, der noen av dem ikke ville ha det fortalt fra andre hvordan de skulle tilpasse undervisningen for sine elever. Informanten benyttet seg derfor av ressurser utenfor skolen som kunne forelese om hørselsproblematikk for aktuelle lærere rundt den hørselshemmede eleven.

Informantene uttrykte at informasjon og påminnelser om behovet til deres hørselshemmede elev var noe som måtte tas opp jevnlig. De merket at ofte var det som om den hørselshemmede eleven bare var informantens elev, og uttrykte at holdningen til kontaktlæreren var viktig for hvordan den hørselshemmede følte seg inkludert i klassen. Holdningen til kontaktlæreren eller andre faglærere kan også lett smitte over på de andre elevenes holdning overfor den hørselshemmede eleven. En informant fortalte om lærere som ikke var nøye med at elevene brukte mikrofonene, og det smittet også over på elevene. De måtte ofte minnes på å hente mikrofonene, for de gjorde ikke det selv. Som tidligere nevnt er derfor lærerrollen viktig i arbeidet med å legge til rette og tilpasse undervisningen, evne til samarbeid med alle parter og hvilke holdninger den har til eleven og andre lærere.

Informantene så på det å være tegnspråklærer som en viktig jobb. De følte at de kunne ta opp forskjellige saker med sine kollegaer, men de savnet at noen viste interesse for arbeidet de gjorde. En av informantene uttrykte at ingen egentlig visste hva det innebar å være tegnspråklærer, og ingen stilte spørsmål heller for å finne det ut. Informanten kjente derfor på seg som lite betydningsfull og var bitter for det. Jobben den utførte ble ikke verdsatt. En annen informant mente at den lave interessen for deres hørselshemmede elev skyldtes lærernes kommentarer på at eleven var så heldig som hadde en lærer på seg helt alene. De andre trengte derfor ikke bruke tid på eleven.

Tinnesand (2007) hevder at for å sette i gang tiltak som kan gagne fellesskapet og elevens beste, må skolens ledelse, PPT, lærere og annet personale stå sammen om å utvikle ny kunnskap. Det bør derfor ikke være slik at tegnspråklæreren står alene om å tilpasse undervisningen for den hørselshemmede eleven. Det bør utvikles en felles forståelse slik at det blir lettere for skolen å drive kompetanse- og organisasjonsutvikling (Tinnesand, 2007). Tinnesand (2010) understreker også at PPT kan bidra med hjelp for at lærerne skal forstå hvordan elevens læring og atferd påvirkes av læringsmiljøet. Nødvendige endringer etter at læringsmiljøet er analysert, kan bidra til at den hørselshemmede eleven får en tilpasset og likeverdig opplæring, og det kan kanskje på sikt føre til at sakkyndighetsskøen blir mindre.

På spørsmål om hva informantene opplevde som spesielt utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i klassen, svarte de forskjellig. Utfordringene var at de voksne rundt eleven ikke hadde nok forståelse av hva det ville si å være hørselshemmet. Det var vanskelig å være godt nok forberedt fordi den ofte ikke fikk vite dagens undervisningsopplegg før selve dagen. De hørselshemmede elevene slet med dårlig selvbilde og fornektet sitt hørselstap, og en annen utfordring var at jobben som tegnspråklærer krevde den mentalt 100 %. Selv om svarene fra informantene var så forskjellige på hva de trakk fram som utfordringer med å ha en hørselshemmet elev, kom det likevel fram under intervjuet at de ulike svarene kunne kommet fra alle.

6. Oppsummering

Målet for den forskningsbaserte masteroppgaven er å komme fram til funn som beskriver hvordan tegnspråklæreren kan bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse. Problemstillingen er blitt konkretisert og klassifisert i ulike forskningsspørsmål. Denne operasjonaliseringen skal bidra til å avgrense fokuset til de forskjellige kategoriene, og problemstillingen blir dermed mer målrettet. Studiens oppsummering vil ikke være en konklusjon på tilpasset opplæring eller inkludering, men kan bidra til økt kunnskap for å se hvordan opplæringen av hørselshemmede elever tilpasses og inkluderes gjennom svarene til fire tegnspråklærere. Oppsummeringen har et innovativt preg med det formål å peke på funn og nye strukturer som ivaretar hørselshemmede elevers utvikling i skolen.

Til tross for at de fleste informantene uttrykte at de hadde nok samarbeid med personer som var knyttet til den hørselshemmede eleven, kom det likevel fram at samarbeidet kunne vært bedre. Informantene var ikke opptatt av å ha så mange møter i løpet av et år, men de ønsket at holdningene hos enkelte lærere til deres hørselshemmede elev, og til deres arbeid som tegnspråkpedagog kunne vært bedre. Dersom en elev merker at læreren ikke har interesse, kan det påvirke elevens motivasjon for læring, og forstyrre prosessen med å få eleven inkludert med medelevene i klassen. Det samme skjer også med tegnspråklæreren dersom den ikke blir møtt med respekt av sine kolleger, og ingen viser interesse for arbeidet. En slik utvikling vil påvirke motivasjon for videre arbeid, tegnspråklæreren blir oppgitt og mistrives på jobben. Kollegene fikk informasjon om det å ha en hørselshemmet elev, og flere av kollegene ble fast bestemt på hva de måtte jobbe mer med, men dette kunne fort bli glemt i en travel hverdag.

Funnene viser at første gangen en skole opplever å få en hørselshemmet elev i skolen, er det viktig at ikke ansvaret for å legge til rette for denne eleven kun blir lagt på en fagperson. Skolen må få mye informasjon om hva det betyr å få en hørselshemmet elev på skolen og hvilke tilrettelegginger som må legges til grunn før eleven kommer. Elevens lærere må framstå som trygge, strukturerte lærere som med åpent sinn vil ta i mot denne eleven, og har opparbeidet seg kunnskap i hva det vil si å få en hørselshemmet elev i klassen.

Flere av informantene opplevde at da deres hørselshemmede elev begynte på skolen, var dette upløyd mark for skolen. Mange var uvitende til det å få en hørselshemmet elev, og det skapte utrygghet. Resultatet ble at mange trakk seg unna, og overlot tilretteleggingen til tegnspråklæreren, som jo likevel var ansatt for å ivareta denne eleven. De første årene med den hørselshemmede eleven i klassen, opplevde flere av informantene som ekstremt krevende. Etter hvert som ledelsen og kollegene fikk mer kunnskap, ble informantene møtt med større forståelse og mer holdningsendringer, men fortsatt uttalte noen av informantene at de ønsket mer positive holdninger til denne elevgruppa. Dette viser at når lærerne har positive holdninger, smitter det gjerne over på elevene, som også viser positive holdninger. Det er derfor viktig at flere enn den enkelte lærer forstår utfordringer som kan oppstå ved å tilpasse hørselshemmede elever til mangfoldet av elever. Skolens ledelse, PPT og annet personale bør stå sammen i denne prosessen om å utvikle ny kunnskap og nye samarbeidsprosesser.

Resultater fra undersøkelsen viser at det er en sammenheng mellom utvikling av begrepsforståelse og hørselshemmedes plass i skolen. Dette utdypes nærmere av informantene, som forklarer det blant annet med at en hørselshemmet elev må høre et begrep flere ganger enn en hørende elev for at begrepet er forstått. Det ligger mye informasjon i konteksten til et begrep som den hørende får med seg i motsetning til den hørselshemmede, og derfor forstår den hørende begrepet fortere. Det er vanskelig for den hørselshemmede eleven å avlese talelyder, og derfor oppstår det ofte gjettinger og misforståelser. Begreper kan på den måten få forskjellige betydninger hos den hørselshemmede og den hørende eleven.

Informantene hadde forskjellig svar på hvordan de jobbet med begrepsforståelse, det viktigste for dem alle var at begrepslæringen foregikk i grupperom. Begrepslæring er noe alle i klassen profitterer på, og derfor er dette noe som kunne blitt gjennomført i klassen istedenfor i grupperom. Noen av informantene hadde mest fokus på begrepslæring i småskolen, og dette ble vanskeligere å gjennomføre jo eldre de ble, fordi det ble vanskelig å skulle ta ut eleven av klassen. Andre informanter mente det ble lettere å ha begrepslæring på ungdomsskolen, fordi mye teori krevde mer begrepsforklaringer og det ble lettere å sette det i system. En av informantene oppdaget dessuten at deres faglig sterke elev på barneskolen kom til kort på ungdomsskolen når det kom til ordforråd i tekstene. Begrepslæring er derfor viktig å prioritere tidlig slik at barnet/eleven i tidlig alder kan opparbeide seg et ordforråd som gjør at den står sterkere rustet til å møte utfordringer som dukker opp i samhandling med andre. Samspelet i

undervisningen der læreren stimulerer og gir utfordrende oppgaver setter i gang refleksjoner over egen rolle som lærer og språklig veileder slik at eleven skal kunne utvide begrepsforståelsen. Jeg har gjennom denne masteroppgaven sett at denne rollen er viktig for å ha fokus på eget språkbruk slik at det bevisst arbeides for at eleven får utvide begrepsforståelse og ordforråd. Det er også viktig å ikke undervurdere eleven ved å bruke et enkelt språk fordi eleven ikke vil forstå hvis det innføres nye begreper. Læreren bør ikke unngå å introdusere ny terminologi, men heller gjøre den mer forståelig.

Noe av det nye som kom fram i undersøkelsen viste at elevens hørselshemming kan påvirke psykisk helse. Flere av informantene fortalte at det er i samhandling med andre at problemene oppstår, og der den hørselshemmede eleven må kommunisere. Mange hørselshemmede benekter sin tunghørthet og lager seg negative strategier for å komme gjennom vanskelige situasjoner. Dette kan påvirke den psykiske helsen og eleven trenger hjelp til å erkjenne sitt hørselstap. Gjennom oppgaven kom det fram at fokus bør ligge på ulike mestringsstrategier som kan fungere positivt i vanskelige situasjoner. Disse strategiene kan hjelpe eleven til å takle motgang, og på den måten være med på å styrke selvbildet.

Det spesielle var at informantene understreket betydningen av samtalen, det å kunne forklare hvorfor de andre i klassen lo, å prate om ulike strategier for å takle sosiale situasjoner, forklare vanskelige ting som oppstår. Det er viktig at den hørselshemmede eleven ikke blir stigmatisert, men får oppleve at den er akkurat som en av de andre i klassen. Alle er forskjellige, og elevene må få nødvendig informasjon om hørselshemming slik at den hørselshemmede eleven ikke må føle at den må skjule sin funksjonshemming. Det er derfor viktig å legge til rette for et godt klassemiljø, der hver enkelt blir respektert, og at klassen kan sammen snakke om ulike mestringsstrategier som kan brukes i vanskelige situasjoner.

Funn fra undersøkelsen viser at det er nødvendig å ta eleven ut av klassen for å gå gjennom fagstoff, begreper, tale- og lyttetrening, slik at det skal bli lettere for den hørselshemmede eleven å forstå og klare å henge med undervisningen i klassen. Dette er tilpasset opplæring og ble ikke sett på som ekskludering fra informantenes side. I oppgaven ble det stilt spørsmål om inkludering har grenser. Svaret er helt klart ja, og det viser svaret fra informantene som nettopp ble fremstilt her, men det betyr ikke at eleven ikke kan inkluderes. Det bør ikke være noe fasitsvar eller oppskrift på hvordan inkludering skal gjennomføres. I stedet er det viktig å

se behovet til hver enkelt elev og tilpasse opplæringen etter det med det mål å inkludere eleven i et fellesskap med de andre elevene.

Et viktig funn som kan trekkes fram er at en av informantene fortalte om sin elev som ikke alltid var interessert i å være sammen med medelevene, men syntes det var greit å være alene noen ganger til tross for at medelevene gjorde forsøk på å få eleven med på aktiviteter. En annen informant hadde derimot en elev som sterkt ønsket å være sammen med de andre medelevene, men syntes det var vanskelig. Informanten følte at den ikke hadde lyktes i å inkludere eleven. Generelt kan det være vanskelig å inkludere den enkelte elev hvis eleven ikke viser initiativ selv til å ville være med på noe. Klasselederen har et stort ansvar i læringsprosessen og er en faktor som bidrar til læring. Kanskje det kunne være en idé å få innsikt i hva den hørselshemmede eleven opplever som inkluderende og ekskluderende prosesser? Læreren må i alle fall ha nødvendig kompetanse til å identifisere elevens behov for å kunne gi den rette tilpassingen som kan føre til inkludering, og denne kompetansen bør ikke bare ligge hos en person men på et systemnivå (skolens ledelse, helsesøster, lærere knyttet til eleven, foreldrene, PPT).

Et utvidet forskningsarbeid kunne ha hatt som mål å komme nærmere eleven, se på flere sider av problemløsningsprosessen, for eksempel elevens dialog på veien mot faglig forståelse. I følge funn fra undersøkelsen lærer døve og hørende elever på forskjellige måter. Det interessante er å kunne se på hvordan hukommelsen fungerer, hvordan de organiserer kunnskapen sin, og hvilke læringsstrategier ville vært betydningsfulle for dem.

Forskningen kunne ha kommet inn på hvordan eleven planlegger arbeidet sitt, se på hvilke læringsstrategier som velges, hvordan eleven reagerer på motgang og hvordan eleven løser problemet sitt. Det interessante kunne være å se om eleven tar med seg ny kunnskap videre til annen kontekst, for så å vise at den kan anvende nye kunnskap.

Et annet forskningsområde som kunne være interessant å se nærmere på er flerspråklige elever og undersøke hvordan læreren kan legge til rette for å bruke morsmålet for å styrke begge språkene. Av egen erfaring ses flere likheter mellom hørselshemmede elever og fremmedspråklige elever i forhold til begrepslæring og innlæring av nytt stoff. I dette arbeidet kreves det at morsmålslærer/tegnspråklærer og faglærer samarbeider om eleven for å få til den beste tilretteleggingen.

Forskningsarbeidet har bidratt til å gi meg en større forståelse av tilpasset opplæring og inkludering av hørselshemmede elever i skolen. Mye av det som har kommet fram i forskningen samsvarer med egne erfaringer. I startfasen av prosjektet var det mange tanker om ny kunnskap kunne bli blendet av egen forforståelse, og den har nok virket inn på analysen og drøftingen, men samtidig er det viktig å legge til at forforståelsen var grunnlaget for å forstå forskningsfeltet. Gjennom informantene og teorien, har det i den hermeneutiske sirkelen vært en prosess for å utfordre forforståelsen slik at det kunne gi plass til nye tanker og ny informasjon. I forhold til inkludering og tilpasset opplæring er det gjerne på individnivå at utfordringer oppstår. Oppgaven vil kunne være interessant å lese for alle fagområder som arbeider med hørselshemmede og både skolens ledelse, PPT, helsesøster og lærere knyttet til hørselshemmede elever, kan derfor ha nytte av å lese denne oppgaven.

Litteraturliste:

- Arnesen, A.-L (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med mangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Arneberg, P. og Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse. L-97 som arbeidsgrunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole. Avhandling til doktor polit.-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen- læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Bloom, L. og Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York; London: Wiley og sons.
- Brookhart, S. M. og Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates, *Review of Educational Research* 62 (1):37-60.
- Buli- Holmberg, J. og Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli- Holmberg, Nilsen, S. og Skogen, K. (2014). International journal of special education. *Inclusive and individually adapted education in Norway results from a survey study in two municipalities focusing the roles of headteachers, teachers and curriculum planning*. . Lastet ned 24. 04. 2014.
http://www.internationalsped.com/documents/Inclusive%20and%20Individually%20Adapted%20Education%20in%20Norway_FORMATTED.pdf
- Crafoord, E. (1980). Rorschachtesting og djupintervjuer. I *Personlighetsutvekkling vid døvhet*. Bind IV. Psykol. Inst., Stockholms Universitet.
- Cummins, J. og Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and Practice*. Longman Inc. New York.
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig....». *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2013). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Lastet ned 11. mars, 2014 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.

Dyregrov, A. (2006) *Komplisert sorg: teori og behandling*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 43, 779–76.

Ebdrup, N. (2012). *Hvad er hermeneutik?* Lastet ned 11. 03.2014 fra <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik>

Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. En innføring. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Evenshaug, O. og Hallen, D. (2000) *Barne- og ungdomspsykologi*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk.

Fiksdal, B. og Nervik, E. (2009). *Lese – og skriveopplæring for elever med hørselstap*. Statped skriftserie nr. 76.

Foisack, E. (2003). *Döva barns begreppsbygning i matematik*. (Doktorsavhandling). Malmö Studies in Educational Sciences, No 7. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, R., DeLongis, A. og Gruen, R. (1986). Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571–579.

Foreldreutvalget for grunnopplæring (FUG), (2014). *Hva er forskjellen på likeverdige og tilpasset opplæring, og hva betyr spesialundervisning og inkludering?* Lastet ned 31. januar 2014. <http://www.fug.no/hva-er-forskjellen-paa-likeverdige-og-tilpasset-opplaering-og-hva-betyr-spesialundervisning-og-inkludering.4667098-147682.html>

Frost, J. (2009). Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset. I Vold, E.K. og Saltveit, V. (red.) *Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, Inkludering og atferd i skolen*. Statped skriftserie nr. 55. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Frostad, P. (1998). *Matematikkprestasjoner og matematikkinnsett hos hørsels hemmede grunnskoleelever*. Avhandling dr. polit. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Fuglseth, K. og Skogen, K.(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Garm, N. (2009). Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer? I Hansen, Aa. L., Garm, N. og Hjelmervik, E. *Hørsel, språk og kommunikasjon*. En artikkelsamling. Statped skriftserie nr.70. Møller.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gjems, L. (2009). Samtalens betydning for å lære språk og språkets betydning for læring. I *Spesialpedagogikk nr. 4*. Utdanningsforbundet.
- Grønlie, S. M. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen: Døves forlag AS.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallberg, L. R. og Carlson, S. G. (1991). A qualitative study of strategies for managing a hearing impairment. *British Journal of Audiology*, 25, 201–211.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. 1. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I Ringsmose, C. & Baltzer, K. (red.), *Spesialpedagogik ad nye veje – Et festskrift til Niels Egelund i andledning af hans 60 års dag*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haug, P. (red.) (2006). ”Begynnarundervisning og tilpassa opplæring.” I Haug, P. (red). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning : kva skjer i klasserommet?* (s.19-53). Bergen : Caspar forlag AS.
- Haug, P. (2011). *God opplæring for alle- eit felles ansvar*. Norsk pedagogisk tidsskrift 2: s. 129- 139.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo, Skådalen kompetansesenter.
- Hendar, O. og C.S. Lundberg (2010). *Elever med hørselshemming i skolen En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Statped Skådalen kompetansesenter.
- Herland, H.(2009). *Å velge det beste for barna*. I Døves tidsskrift nr. 5, 2009.
- Hètu, R. og Getty, L. (1993). Overcoming difficulties experienced in the work place by employees with occupational hearing loss. *The Volta Review*, 95, 391–402.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7., og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Isaksen, J. M., Follevåg, A. L. og Follevåg, D. (2013). *Psykisk helse hos elever på ungdomstrinnet*. I Utdanning nr. 14, 2013.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.no
- Johannessen, A., Kristoffersen, L. og Tufte, P.A.(2010). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P-A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kjeka, A. M. (2013). Mestringsstrategier blant tunghørte studenter. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol. 50, nummer 1, 2013.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Kosmo, J. (2006). *Riksrevisjonens undersøkelse om opplæringen i skolen*. Dokument nr.3:10 (2005- 2006).
- KUF (Kirke-, og utdannings- og forskningsdepartementet). (1997). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- Kunnskapsdepartementet (1995). NOU 1995:18. Ny lovgivning om opplæring. «...og for øvrig kan man gjøre som man vil.»
- Kunnskapsdepartementet (2000). NOU 2000: 14. *Frihet med ansvar*.
- Kunnskapsdepartementet (2003). NOU 2003: 16. *I første rekke*.
- Kunnskapsdepartementet (2003). St. melding nr. 40. *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*.
- Kunnskapsdepartementet (2004). St. melding nr. 30. *Kultur for læring*.
- Kunnskapsdepartementet (2007). St. melding nr. 16. *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). NOU 2009: 18 *Rett til læring. Mål, verdier og prinsipper*.
- Kunnskapsdepartementet (2011). St. melding nr. 18. *Læring og fellesskap*.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. 18. *Læring og fellesskap. Kap.6 Det statlige støtteapparatet – spesialpedagogisk kompetanse for hele landet. 6.3 Organiseringen av hørselsfeltet. 6.3.1 De statlige hørselsskolene*.
- Kunnskapsdepartementet (2011). St. melding 22. *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Kåver, A. (2005). *Å leve et liv, ikke vinne en krig. Om akseptering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lorentsen, Ø. og Berge, A. R. (2003). *Hørselshemmede og arbeid. En brukerundersøkelse om erfaringer og synspunkter knyttet til arbeid som livsarena*. Rehab-Nor.
- Lovdata (1998). Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61. Lastet ned 06.09.14 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Luckner, J. L. og McNeill, J. H. (1994). Performance of a group of deaf and hard and hard – of-hearing students and a comparison group of hearing students on a series of problem-solving tasks. *American Annals of the Deaf*, 139 (3).
- Lund, H. (2014). *TALIS 2013 – norske hovedfunn*. Lastet ned 08.10.2014 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/TALIS2013/>
- Lunde, K. A. (2010). *Individuelle utviklingsplaner som tilpasset opplæring*. I *Bedre skole*, nr. 3, 2010.
- Lyngseth, E. J. (2008). Språkobservasjoner og språkaktiviteter i barnehagen. I Kibsgaard, S. *GLSM Grunnleggende Læring i et Stimulerende Miljø i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malmquist, A. K. og Mosand, N. E. (1996). *Se mitt språk*. Bergen: Døves forlag AS.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. og Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av kunnskapsløftet*. Rapport 17/2009. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Marschalk, M. og Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Mathè, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? I *Tidsskrift for lærere og skoleledere*. *Bedre skole*, nr.1. 2015.
- Martin, D.S. (1991). Introduction. I Martin, D. S. *Advances in Cognition, Education and Deafness*. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Marton, F. og Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Mathiesen, K. S. (2009). *I Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Publisert av Nasjonalt folkehelseinstitutt. Rapport 2009:8.
- Midtbø, R. og Brøyn, T.(2010). *Tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte*. I leder, Bedre skole, nr. 2, 2010.
- Møller Kompetansesenter, St. Olavs hospital (2006). *Små barn med hørselstap* Informasjonshefte. Statped Midt. Møller- Trøndelag kompetansesenter.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU), (2010). *Grunnskole: Begrepene integrering og inkludering*. Lastet ned mars 2014 fra <http://naku.no/node/17>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU), (2014). *Grunnskole: Lover om opplæringstilbud*. Lastet ned mars 2014 fra <http://naku.no/node/52>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- Nordahl, T. og Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Oplandske bokforl. Hefte.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Ohna, T. L. og Hofstad, R. (2006). *Hørselshemmede barn i barnehage og småskole. Tilrettelegging for deltakelse i språklige aktiviteter*. Stavanger: Statped Vest.
- Olaussen, I. (2010). *Disability, technology & politics: The entangled experience of being hard of hearing*. Ph.D thesis. Centre for Technology, Innovation and Culture (TIK). University of Oslo, Norway.
- Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Peterson, K. C. (2009). Hørselstap – sorg og aksept, stress og mestring. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol. 46, nummer 5.
- Piaget, J. (1950): «Principal factors determining the intellectual evolution from childhood to adult life». I Hartley, E. L. m.fl.: *Outside Readings in Psychology*. Crowell, New York.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pritchard, P. (2009). Tilpasset opplæring og behov for kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikativ kompetanse. I Hansen, Aa. L., Garm, N. og Hjelmervik, E. *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statpedskriftserie, 70.
- Regjeringen (2014). Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. . . . *sammen om psykisk helse* . . . Et samarbeid mellom Helsedepartementet, Barne- og

familiedepartementet, Justisdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet. Kultur- og Kirke departementet, Sosialdepartementet og Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Robson, C. (1993). *Real World Research*. Blackwell, Oxford.

Schimpke, N. S. (2013). *Engelsk- og fremmedspråkopplering for hørselshemmede elever*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 1/2013. Lastet ned 1. mars 2015 fra <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/tilpassa-opplaring/horselshemmede-elever>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag.

SINTEF (1997). *Barn med funksjonshemming i barnehage og skole. Barn med nedsatt hørsel*. Faktahefte for Nordlandssykehuset. Lastet ned okt. 2014. http://www.nordlandssykehuset.no/getfile.php/NLSH_bilde%20og%20filarkiv/Internett/Lysark_horselshemmede_barn.pdf

Skjølberg, T. (1992). *Trondheim offentlige skole for døve 1825-1986 med hovedlinjene i døveundervisningens historie ute og hjemme*. Bergen: Døves forlag AS.

Solerød, E. (2006). *Pedagogiske Grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statped (2011). *Grunnskoleopplæring for elever med hørselshemming*. Lastet ned 03.10.2014. <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Oppvekst-og-utdanning/Grunnskolen-og-skolefritidsordningen/>

Statped (2011). *Evaluering av tegnspråkopplæringen for foreldre "Se mitt språk"*. Rapport fra spørreundersøkelse blant kompetansesentre og Ål folkehøyskole.

Statped (2012). *Videregående opplæring for elever med hørselshemming*. Lastet ned des. 2014 fra <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Oppvekst-og-utdanning/Videregående-opplaring/>

Strandkleiv, O. I. (2004). *TPO- modellen. Elevsiden.no*. Lastet ned okt. 2014. URL: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>

Strandkleiv, O. I. og Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Strømstad, M. (2004). *Inkluderende skole - hva er det?* I Solstad, K. J. og Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunn-skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Øplandske Bokforlag.

Svendsen, L. F. H. (2006). *Patologiseringen av menneskelivet. Et underlig helsebegrep*. I *Samtiden nr.6, tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*. Oslo: Aschehoug.

Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tinnesand, T. (2007). Om sammenheng mellom forståelse og handling. I *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Statped's skriftserie nr. 55. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.

Tinnesand, T. (2010). *LP-modellen – læringsmiljø og pedagogisk analyse*. En blogg fra Læringsmiljøsentret for alle som arbeider med LP-modellen. Lastet ned 08.10.2014 fra <http://lpmodellen.wordpress.com/author/torti/page/4/>

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Tset, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of- hearing students. *Journal of Deaf studies and Deaf Education*, 5 (4).

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lastet ned okt.2014 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

Utdanningsdirektoratet (2011). Grunnlagsdokument Satsingen *Vurdering for læring 2010 – 2014*.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Elevmedvirkning og inkludering*. Lastet ned okt. 2014 fra <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Elevmedvirkning/Elevmedvirkning-og-inkludering/>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Lastet ned 24. januar 2014. http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdige_opplaring_brosjyre.pdf s.4 og 5.

Utdanningsdirektoratet (2014). *Tilpasset opplæring*. Lastet ned 24. januar 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/>

Vygotsky, L. S. (1974). *Tænkning og sprog II*. København: Hans Reitzel.

Vygotskij, L. S. (2001). *Interaksjon mellom læring og utvikling. Om utdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.

Vygotsky, L.S.(2004): *Tenkning og Tale*. Kap. 5 og 6. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.

Wendelbort, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende. En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU.

World Health Organization (WHO), (2014). *Constitution of the world health organization*. Lastet ned jan. 2014 fra <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publication, London.

Øzerk, K. (1996). »Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring«. I *Vygotsky i pedagogikken*, s. 97- 122 , Bråten, I. (red.), Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as.

Øzerk, K. Z. (2006). Dual- isfjell- modellen. Et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråk og andrespråk. I Haugen, R. (red): *Barn og unges læringsmiljø 2. – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kap. 5 og 6. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Øzerk, K. (2013). *På tide at vi snakker om grunnleggende kunnskaper*. I *Bedre skole* nr.2, 2013. Tidsskrift for lærere og skoleledere.

Oversikt over figurer:

Figur 1. Strandkleiv, O. I. (2004). *TPO- modellen*. Elevsiden.no. Lastet ned okt. 2014 fra URL: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>

Figur 2. Imsen, G. (2005). Den proksimale utviklingssonen. I *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Figur 3. Solerød, E. (2006). Den nærmeste utviklingssonen. I *Pedagogiske Grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.

Figur 4. Olsen, M. H. (2013). Inkluderings treenighet: faglig, sosialt og kulturelt. I *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Figur 5. Bloom, L. og Lahey, M. (1978). Tre komponenter som språk består av. I *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley og sons.

Figur 6. Øzerk, K. Z. (2006). Dual- isfjell- modellen. Et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråk og andrespråk. I Haugen, R (red): *Barn og unges læringsmiljø 2. – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kap. 5 og 6. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Figur 7. Ebdrup, N. (2012). Den hermeneutiske sirkelen. I *Hvad er hermeneutik?* Lastet ned 11. 03.2014 fra <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik>

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Prosjektvurdering

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hvordan kan tegnspråklæreren bidra til å inkludere og tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever i skolen med vektlegging på begrepsforståelse og psykisk helse?

1. Innledning

- Hva slags utdanning har du? Yrkeserfaring? Ansiennitet.
- Kan du fortelle litt om eleven/klassen?
- Er lærerne flinke til å bruke det hørselstekniske utstyret? Hvordan fungerer det?
- Hva opplever du som spesielt utfordrende med å ha en hørselshemmet elev i klassen din?
- Hvilke kunnskaper hadde du om hørselshemming i forkant? Resten av lærergruppa?
- Har dere snakket mye om hørselshemming i klassen? Har de andre elevene kunnskap om emnet? Har dere fokus på at de andre elevene skal lære seg tegnspråk?

2. Inkludering og samspill i klassen. Tilpasset opplæring.

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- I hvilken grad opplever du at eleven er inkludert i klassen?
- Kan du si litt om samspillet mellom eleven og resten av medelevene?
- Hva føler du er det viktigste du som lærer kan gjøre for at eleven skal føle seg som en del av klassemiljøet?
- Hvilke utfordringer føler du at eleven har når det gjelder sosialt samspill?
- Opplever du at dere har lyktes med å inkludere eleven i klassen? Sosialt utbytte av klassefellesskapet? Sosialt utbytte av den faglige organiseringen/ opplæringstilbudet?
- På hvilken måte tror du eleven opplever et inkluderende miljø. Gi eksempler.
- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hvilken organiseringsform (klassen, mindre grupper, ene -undervisning) mener du passer best for denne eleven?
- Hvordan arbeider du/dere i forhold til inkludering?
- Utfordringer i inkluderingsarbeidet?
- Er det noe du mener skolen kan gjøre bedre for å heve kvaliteten på inkluderingen av den hørselshemmede eleven?

3. Sammenheng mellom hørselshemming og begrepslæring.

- Hvordan arbeider dere med begrepslæring?
- Hvordan ser du på sammenhengen mellom hørselshemming og begrepslæring?
- Hvordan kan skolen arbeide for at hørselshemmede utvikler god begrepsforståelse?
- I hvilken grad kan tegnspråklærerens kompetanse påvirke elevens begrepsforståelse?
- Hvilke tiltak bør prioriteres for å styrke begrepsforståelsen?
- Kan du utfra egne erfaringer beskrive hvordan skolen tilrettelegger for hørselshemmede elevers språkutvikling/ samarbeid med andre instanser?

4. Sammenheng mellom hørselshemming og psykiske helse.

- Hva er det viktigste du som lærer kan gjøre for at eleven skal føle seg som en del av klassemiljøet?
- På hvilken måte har skolen et fokus rettet mot elevers psykiske helse?
- Hvilken sammenheng er det mellom hørselshemming og psykisk helse?
- Kan du beskrive en situasjon som du mener er viktig for å ivareta hørselshemmedes psykiske helse?
- Hvilke tiltak bør prioriteres for å styrke den psykiske helsen?

5. Læringsfellesskap, samarbeid og holdninger

- Hvordan er samarbeidet mellom fagpersonene/fagteamet i opplæring for hørselshemmede elever?
- Hva skal til for å skape en bedre felles arena for læring og læringsfellesskap i arbeidet ditt?
- Har eleven deltidstilbud ved en døveskole/ kompetansesenter? Hvis ja, kan du fortelle om elevens opplevelse ved oppholdet?
- Hvordan opplever du at barnet er tatt imot med positive holdninger fra de andre ansatte?
- Hva gjør du som lærer hvis du merker negative holdninger ovenfor denne eleven hos de andre elevene? Hva er det viktigste du gjør for å opparbeide en positiv holdning?
- Er det noe mer du føler er viktig å nevne som vi ikke har vært inne på?

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Gisle Henrik Johnsen
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 08.12.2014

Vår ref: 41020 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41020</i>	<i>Inkludering av hørselshemmede elever i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gisle Henrik Johnsen</i>
<i>Student</i>	<i>Carina Pedersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 15.03.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Carina Pedersen carinapedersen2000@yahoo.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 3: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41020

Formålet med prosjektet er å se på hvordan lærere i grunnskolen tilpasser opplæringen med målsetting om å inkludere hørselshemmede elever i hørende skole.

Det gis muntlig informasjon og samtykke for deltakelse er ensbetydende med aktiv deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt, her 15.03.2015
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Personvernombudet legger videre til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifiserbare tredjepersoner, her ment elever med hørselshemming eller dennes foresatte. Vi minner her om taushetsplikten til læreren som medfører at han/hun ikke kan uttale seg om enkeltelever uten at det foreligger et samtykke fra elev og foresatt, eller det innhentes dispensasjon fra taushetsplikten fra Utdanningsdirektoratet.

Forventet prosjektslutt er 15.03.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak