

“... men, jeg trives på skolen”

Tunghørte elever i ungdomsskolen

Vigdis Sagen



Masteroppgave ved Det utdanningsvitenskaplige fakultetet,
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2010

Sammendrag

Problemstilling:

Hvordan opplever tunghørte elever i ungdomsskolen sin skolehverdag?

Formål og bakgrunn for undersøkelsen:

Temaet for undersøkelsen er tunghørte elever i ungdomsskolen og deres opplevelse av skolehverdagen. I dag velger nesten alle tunghørte elever å få undervisning i bostedsskolen. Tunghørte elever opplever ofte å være den eneste hørselshemmede i klassen og på skolen. Det er ikke gjort mye nyere forskning i Norge på denne gruppen elever, hvor fokuset er rettet mot elevenes erfaringer, opplevelser og vurderinger, et aktørperspektiv. Fokuset i undersøkelsen er rettet mot tunghørte elevers opplevelse av skolehverdagen i en skole som er tilrettelagt for normalthørende elever. Formålet med undersøkelsen er å få bedre innsikt og forståelse for elevenes opplevelse av skolehverdag.

Metode og utvalg:

Den metodiske tilnærmingen i denne masteroppgaven er kvalitativ med bruk av semistrukturert intervju. Utvalget i undersøkelsen som er foretatt i forbindelse med masteroppgaven, består av 5 tunghørte elever som får sitt utdanningstilbud på bostedsskolen. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og senere transkribert til kortere tekster. Etter transkribering ble datamaterialet kategorisert og analysert etter valg av aktuelle tema som var relevant i forhold til å belyse oppgavens problemstilling. Analysemetoden som er brukt er meningsfortetting. Resultatene er drøftet i lys av relevant teori og forskning.

Resultater:

Samtlige informanter i denne undersøkelsen beskriver sin skoledag som slitsom og krevende. Hovedgrunnen til dette oppgir de å være støy og at de tekniske hjelpemidlene de har ikke blir brukt eller at de er ødelagte, og ingen tar ansvar for å få

hjelpemidlet reparert. Samtlige informanter forteller at de ofte opplever å ikke være en del av fellesskapet verken inne i klasserommet eller ute i pausene. Når de forteller fra klasserommet, trekker de frem lærernes manglende kunnskap om deres hørsel, hva hørselstapet innebærer og bruk av tekniske hjelpemidler. Min tolkning av elevenes utsagn er at hos enkelte lærere er også ”redsel” for teknisk utstyr, holdninger og vilje med på å påvirke lærerens bruk av hjelpemidlene den enkelte elev har.

Når informantene forteller om pausene er det spesielt kommunikasjonen som gjør skoledagen krevende og at de ofte opplever å ikke være en del av fellesskapet. Det er vanskelig for informantene å komme med eksempler på hva som er bra på skolen. Når de beskriver hvordan de har det på skolen bruker de ” *greit*” og at de ” *egentlig trives*” på skolen. Hva informantene legger i begrepene er jeg usikker på, da de synes det er vanskelig å trekke frem hva som er bra på skolen.

Det er variasjon i hvor mange mestringsstrategier informantene benytter og bruken av disse. Noen bruker den samme i flere ulike situasjoner. Informantene er ikke alltid bevisst på bruken, og om strategien er den mest hensiktsmessige.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av en undersøkelse som ble gjennomført våren 2009. Undersøkelsen tok utgangspunkt i et kvalitativt intervjustudie som retter oppmerksomheten mot tunghørte ungdomsskoleelever sine opplevelser fra skolehverdagen på bostedskolen. For å få tak i deres erfaringer og opplevelser, ønsket jeg å få dem i tale.

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (Kvale, 2008, s 17).

Dette innebar samtaler med den enkelte elev, og bidro til et møte med den enkelte elev sin skolehverdag. Samtalene åpnet for et innblikk i hvordan de opplever å være tunghørte i en skole som er tilrettelagt for normalt hørende elever.

Mitt ønske med denne oppgaven er å bidra til å synliggjøre tunghørte elever sin skolehverdag i bostedskolen, og at deres erfaringer og opplevelser kan bidra til en bedre forståelse av hvordan de opplever skolehverdagen.

En stor takk til informanter både i pilotprosjektet og i prosjektet som valgte å dele sine erfaringer og opplevelser fra skolehverdagen med meg. En stor takk også til min veileder Eva Simonsen, professor II ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, som har gitt konstruktiv veiledning underveis i prosessen, noe som gjorde at jeg kom i mål. I tillegg vil jeg takke Sonja Myhre Holten som jeg har hatt mange gode samtaler og refleksjoner med underveis. Jeg vil også takke Ingeborg Høidahl og Reidun Langvik for den jobben de har lagt ned som korrekturleser. De har også vært en god samtalepartner underveis. En takk til mine medstudenter for en flott studietid, og for alle gode samtaler og støtte fra dere. Tilslutt en takk til min familie som har holdt ut med meg gjennom nok en utdanning.

Oslo, juni 2010.

Vigdis Sagen.

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN	9
1.2 FAGLIG BAKGRUNN	12
1.3 UNDERSØKELSEN	13
1.3.1 <i>Hensikten med undersøkelsen</i>	13
1.3.2 <i>Problemstilling</i>	13
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	14
2. TEORI.....	15
2.1 FUNKSJONSHEMMING.....	15
2.2 HØRSELHEMMING.....	16
2.3 KONSEKVENSER AV HØRSELSTAP.....	18
2.3.1 <i>Kommunikative konsekvenser</i>	20
2.3.2 <i>Språklige konsekvenser</i>	22
2.3.3 <i>Sosiale og emosjonelle konsekvenser</i>	23
2.4 IDENTITET, SELVBILDE OG SELVFØLELSE	25
2.5 UNGDOMSTIDEN OG JEVNALDRENDE.....	27
2.5.1 <i>Jevnaldrendes betydning I ungdomstiden</i>	29
2.5.2 <i>Likemannsprinsippet</i>	30
2.6 MESTRING.....	31

2.6.1	<i>Mestringsstrategier</i>	32
2.6.2	<i>Hørselshemmedes bruk av mestringsstrategier</i>	33
2.7	SKOLELIVSKVALITET	34
3.	METODISK TILNÆRMING	37
3.1	FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV	37
3.2	VALG AV METODE	38
3.2.1	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	39
3.2.2	<i>Barn og unge som informanter</i>	40
3.3	ETIKK OG ETISKE HENSYN.....	43
3.4	RELIABILITET OG VALIDITET	45
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	45
3.4.2	<i>Validitet</i>	45
3.5	UTVALGET.....	46
3.5.1	<i>Utvelgelsesprosessen</i>	47
3.6	UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE	48
3.6.1	<i>Pilotundersøkelse</i>	49
3.7	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	50
3.8	ANALYSE.....	54
3.8.1	<i>Transkribering</i>	56
4.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATER	58
4.1	HVORDAN OPPLEVER ELEVENE SKOLEHVERDAGEN?	58
4.1.1	<i>Elevenes opplevelser av skolehverdagen</i>	59
4.1.2	<i>Overgang til ungdomsskolen</i>	60
4.1.3	<i>Trivsel</i>	61

4.1.4	<i>Relasjon til lærere</i>	62
4.1.5	<i>Læreres kunnskap om hørselstap og tekniskehjelpemiddel</i>	63
4.2	HVA FUNGERE BRA PÅ SKOLEN, ER DET NOE ELEVENE ØNSKER ER ANNERLEDES?.....	64
4.3	HVORDAN VURDERER ELEVENE EGET HØRSELSTAP OG HVILKE BEHOV HAR DE FOR TILRETTELEGGING? 65	
4.4	HVORDAN ØNSKER ELEVENE AT INFORMASJON OM DERES HØRSELSTAP SKAL GIS?.....	66
4.5	HVORDAN OPPLEVER ELEVENE Å VÆRE TUNGHØRT BLANT NORMALTHØRENDE MEDELEVER OG JEVNALDRENDE?	68
4.5.1	<i>Ungdomstiden og jevnaldrende</i>	69
4.5.2	<i>Å være en del av fellesskapet</i>	71
4.5.3	<i>Kommunikasjon</i>	72
4.6	HVA GJØR ELEVENE FOR Å MESTRE SKOLEHVERDAGEN?.....	74
4.6.1	<i>Mestringsstrategier elevene benytter</i>	74
4.6.2	<i>Oppsummering av presentasjon og analyse av resultatene</i>	77
4.6.3	<i>Oppsummering av presentasjon og analyse av resultatene</i>	80
5.	DRØFTING AV SENTRALE FUNN	81
5.1	ANNERLEDESHET OG UTENFORSKAP.....	81
5.2	RESIGNASJON, USIKKERHET OG BESKJEDENHET	84
5.3	ØNSKE OM Å VÆRE SOM DE ANDRE	88
6.	OPPSUMMERING	91
6.1	PEDAGOGISKE KONSEKVENSER	91
6.2	RÅD FRA INFORMANTENE	93
6.3	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	94
	LITTERATURLISTE	96

VEDLEGG..... 101

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Det juridiske grunnlaget for opplæring i norsk grunnskole er opplæringsloven (1998). Premissene for det faglige innholdet er lagt i læreplanverket for kunnskapsløftet (2006). Et viktig ideologisk prinsipp i den norske skole er inkludering. Det innebærer at skole skal være et sted for alle elever, også elever med et hørselstap skal ha mulighet til å være aktive deltakere i et fellesskap. Skolen spiller i vårt moderne kunnskapssamfunn en betydningsfull rolle for barns læring. Av den grunn er det av stor betydning at elevene har det bra og trives der. Hovedmålet i opplæringen er å bidra til at barn og unge er forberedt til å møte livets oppgaver, og sammen med andre mestre utfordringer de vil møte (Kunnskapsløftet, 2006). Dette innebærer at begrepet opplæring har fått en videre betydning enn tidligere, da opplæringen hovedsakelig dreide seg om kunnskapsformidling. For å nå dette hovedmålet, må blant annet elevene få oppleve mening, forståelse for egen situasjon og mestring i skolehverdagen sin.

Tilpasset opplæring, som er et grunnleggende prinsipp i skolen, må sees i sammenheng med inkludering. Dette prinsippet gir ikke eleven noen individuell rettighet. I både læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) og opplæringsloven (1998) legges det vekt på betydningen av at skolen legger til rette for den enkelte elevs personlige og sosiale utvikling og vekst (Skogen & Holmberg, 2005). Elever med hørselstap har rett til å få undervisning i og på tegnspråk jfr. opplæringsloven § 2-6, hvis de ønsker det. Opplæringsloven § 5-1 gir elever, etter sakkyndighetsvurdering, rett til spesialundervisning. Elever med hørselshemming som ikke får opplæring etter § 2-6 og/eller § 5-1, får opplæring tilrettelagt innenfor klassens ordinære organisering og pedagogiske praksis. Elever i grunnskolen har rett til å få sitt opplæringstilbud på den skolen som ligger nærmest der de bor (jfr. opplæringsloven § 8-1 første ledd). Dette har ført til at de fleste foreldre i dag ønsker

at deres barn med hørselstap får sitt opplæringstilbud på bostedskolen. Den største gruppen hørselshemmede elever i skolen i dag er tunghørte (HLF, 2009). Tunghørte har et hørselstap som vil kunne gjøre kommunikasjonen med andre mer utfordrende og krevende enn for personer med normal hørsel. Dette vil kunne gjøre samværet og samspillet med jevnaldrende mer anstrengende (Teien, 2000).

På bakgrunn av dette ønsker jeg med denne oppgaven å belyse tunghørte elevers opplevelse av sin skolehverdag. Opplever de å være deltakere i skolefellesskapet, både sosialt og pedagogisk?

En regner med at det i Norge i dag er ca. 600 000 mennesker som har et så stort hørselstap at de har behov for ulike tiltak. Av disse er ca. 8000 sterkt tunghørte eller døve. Når det gjelder barn og unge under 20 år, regner en med at 0,25 % er hørselshemmede. Dette betyr at ca. 4000 barn og unge i førskole, grunnskole og videregående skole er hørselshemmede (HLF, 2009). I dag velger nesten alle tunghørte elever å få undervisning i bostedsskolen fremfor å få undervisning i grupper eller på skoler som er spesielt tilpasset hørselshemmede. Ut fra dette tallmaterialet kan en si at gruppen elever med hørselshemming er en marginal gruppe, og at de ofte vil oppleve å være den eneste hørselshemmede på hele skolen.

I dagens skolepolitikk i Norge er hovedtemaet kvalitet. Det innebærer at kvaliteten på den opplæringen barn og unge mottar, får en spesiell oppmerksomhet. I denne sammenhengen hevder Tangen (2008) at begrepet skolelivskvalitet har vært fraværende i skolepolitiske debatter og dokumenter. Tangen (2008) trekker frem at det er elevenes egne erfaringer fra sin skolegang, som er avgjørende for opplæringens kvalitet. Når Tangen (2008) anvender begrepet skolelivskvalitet, retter hun fokus mot elevenes vurderinger og erfaringer, samt betydningen skolegangen har for den enkeltes fremtid. Tangen (2008) peker på at det er først de siste årene at forskningen har endret synet på bruk av barn og unge som informanter. Hun trekker frem at det trengs forskning med et elevperspektiv for å utvikle kunnskap om barn og unges erfaringer og få frem deres perspektiv.

Jeg undersøkte om forskning var gjort rundt tunghørte elever i ungdomsskolen hvor fokuset er rettet mot deres opplevelse og erfaringer. Jeg fant at det ikke er gjort mye forskning i Norge. Jeg fant M. Hoem Kvam (1989) sitt forskingsprosjekt ”Hørselshemmede elever i vanlig skole ” hvor hun har intervjuet elever med høreapparat, deres foresatte og klassestyrere. Forskning av nyere dato som jeg fant var hovedoppgaven til Hegna (2001) hvor hun har intervjuet tunghørte elever på ungdomsskolen om deres bevissthet i forhold til eget hørselstap og mestring. Jeg fant også hovedoppgaver som var skrevet om elever på videregående skole. Christophersen (2001) har intervjuet elever med cochleaimplantat (heretter forkortet CI¹) og deres kommunikasjonsituasjon. Merkesvik (2006) sin undersøkelse handler om skolen sin organisering og ivaretagelse av tunghørte elever sine behov. Den nyeste undersøkelsen jeg fant var en oppfølgingsstudie fra prosjektet «Inkluderende opplæring av barn med Cochleaimplantat», foretatt av Simonsen, Kristoffersen & Hjulstad (2009). Jeg har valgt å ta med denne forskningen da elever med CI vil kunne fungere som tunghørte i situasjoner hvor det er bakgrunnsstøy.

Nordahl & Sunnevåg (2008) har på oppdrag fra Midtlyngutvalget utarbeidet en rapport hvor hensikten var å gi et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole. Selv om denne oppgaven omhandler tunghørte elever som ikke mottar spesialundervisning, fant jeg det nyttig å henvise til rapporten, fordi den tar opp elevenes opplevelse av skolehverdagen i dagens grunnskole. Nordahl & Sunnevåg (2008) fant i sin kartleggingsundersøkelse at hørselshemmede viser nesten like høy motivasjon og arbeidsinnsats som elever uten vansker. Den viser også at hørselshemmede elever klarer seg relativt godt både faglig og sosialt. Dette er basert på vurderinger gitt av lærere. Elevenes vurdering når de skal ta stilling til utsagnene, viser at de trives litt bedre på skolen enn flere av de andre elevgruppene som deltar i undersøkelsen.

¹CI er et høreapparat som opereres inn i det indre øret. Via en mikrofon og en liten datamaskin formidler Cochleaimplantatet lyden til en elektrode som er operert inn i cochlea. Elektroden gir direkte stimulering til hørselsnervefibrene (nhi.no).

Sammenliknet med de andre elevgruppene gir hørselshemmede elever i større grad uttrykk for at de liker seg på skolen både i klassen og friminuttene.

1.2 Faglig bakgrunn

I mitt daglige virke ved skoleavdelingen på et av de statlige spesialpedagogiske kompetansesentre for hørselshemmede, har jeg over lang tid arbeidet med elever både som miljøterapeut og lærer på ungdomstrinnet. Jeg har undervist elever på ungdomstrinnet som har fått opplæring etter § 2.6 i opplæringsloven (1998).

Skoleavdelingen ved kompetansesenteret gir elever som får sin undervisning i bostedskolen et tilbud om deltidsopphold. Disse elevene kommer 4 -6 uker i året og går da inn i skolens elevgrupper. I forbindelse med disse oppholdene hadde jeg mye kontakt med elevene. Møtet med disse elevene har gjort at jeg ønsker å få kunnskap om elevenes egne erfaringer og opplevelse av å være den eneste tunghørte på ungdomsskolen.

I audiopedagogstudiet kom jeg i kontakt med tunghørte. Møtet med dem gjorde at jeg ønsket å rette fokus mot denne gruppen hørselshemmede i min masteroppgave. Etter å ha lest R. Tangen sin artikkel ”*Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*”, bestemte jeg meg for å rette fokus mot dette perspektivet. En medvirkende årsak til at jeg har valgt å ha fokus på elevenes egen erfaring og opplevelse, er nok min bakgrunn som barnevernpedagog samt at jeg ved gjennomgang av tidligere forskning om tunghørte, fant at det er gjort lite forskning hvor elevene selv er informanter.

1.3 Undersøkelsen

1.3.1 Hensikten med undersøkelsen

Hensikten med denne undersøkelsen er å rette fokus mot skolehverdagen til tunghørte elever på ungdomstrinnet sin skolehverdag, og hvordan de opplever skolehverdag i en skole som er tilrettelagt for normalthørende elever. For å få frem kunnskap om tunghørte elever sin opplevelse av skolehverdagen, samt hvordan de håndterer den, er det valgt et aktørperspektiv. Kunnskap om deres erfaringer, opplevelser samt hvordan de mestrer sin skolehverdag, mener jeg vil ha betydning for den pedagogiske oppfølgingen og tilretteleggingen rundt disse elevene.

Målsettingen med undersøkelsen er at funnene kan være med på å skape en bedre innsikt i tunghørte elevers skolehverdag gi ny og forståelse innen fagfeltet. De som følger opp og rådgir skolene med tunghørte elever, vil dermed kunne ta med denne kunnskapen inn i sitt arbeid.

1.3.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i det foregående, samt en personlig interesse for hvordan tunghørte elever opplever sin skolehverdag, ønsker jeg å belyse dette med utgangspunkt i deres perspektiv.

Ut fra dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever tunghørte elever i ungdomsskolen sin skolehverdag?

For å belyse problemstillingen vil følgende forskerspørsmål bli undersøkt:

- Hvordan opplever tunghørte elever at skolen er tilrettelagt for deltakelse, sosialt og faglig, i skolehverdagen?
- Hvordan opplever elevene sosial samhandling med jevnaldrende og klassevenner?
- Hvordan opplever elevene skolens holdninger og pedagogiske praksis?

- Hvordan beskriver de sine mestringsstrategier?

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene søkes det å belyse tunghørte elevers opplevelse av sin skolehverdag, med fokus på et sosialt perspektiv.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Opgaven er delt inn i 6 kapitler. Hvert av kapitlene er her kortfattet presentert.

Kapittel 2 omhandler det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Det vil innledningsvis redegjøres for begrepene funksjonshemming og hørselshemming. Videre vil det redegjøres for konsekvenser av hørselstap, med fokus på språklige og kommunikative konsekvenser, samt sosiale og emosjonelle konsekvenser. Det vil bli gjort rede for og presentert relevant teori i forhold til temaet ungdomstid og jevnaldrendes betydning i ungdomstiden. I den forbindelse blir det redegjort for begrepene identitet, selvoppfatning og selvbylde. Det vil også bli redegjort for og presentert relevant teori i forhold til mestring, samt empiri i relasjon til unge med hørselstap sin bruk av ulike mestringsstrategier. Avslutningsvis vil det bli gitt en kort presentasjon av audiopedagogisk tilrettelegging, samt en redegjørelse av begrepet skolelivskvalitet.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for og begrunne de forskningsmetodiske aspekter som er valgt i denne undersøkelsen. Her vil det også bli gjort rede for reliabilitet, validitet samt etiske aspekter ved denne undersøkelsen

I kapittel 4 presenteres de funn som er gjort i datamaterialet. Analyserte data vil bli presentert i en kategorisert oversikt.

I kapittel 5 vil sentrale funn i datamaterialet bli drøftet i lys av tidligere presentert teori og empiri. Funnene vil bli drøftet ut fra de forskningsspørsmålene som ble stilt i relasjon til problemstillingen.

I kapittel 6 vil det avslutningsvis bli gjort oppsummering, med refleksjoner og pedagogiske konsekvenser i et spesialpedagogisk perspektiv.

2. Teori

Dette kapitlet tar for seg de teoretiske rammene i oppgaven. Det vil bli redegjort for begrepene funksjonshemming, hørselshemming i et pedagogisk perspektiv samt konsekvenser av et hørselstap med fokus på kommunikativ, språklige, sosiale og emosjonelle konsekvenser. I forståelsen av ungdommers situasjon er begreper som identitet, selvoppfatning og selvbilde sentrale. Disse vil være avgjørende for barn og unges følelse av tilhørighet og deres aktive deltakelse i samvær med andre.

2.1 Funksjonshemming

På 1990- tallet ble fokuset på funksjonshemming i offentlige dokumenter og i regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede flyttet fra å være en egenskap ved personen til å være noe som eksisterer uavhengig av personen. I vedtektene til Funksjonshemmedes fellesorganisasjon er funksjonshemming definert på følgende måte: ”*En konflikt mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering og opprettholdelse av menneskers selvstendighet og sosiale tilværelse*” (FFO, 2008, s.4).

Denne definisjonen karakteriserer funksjonshemming i forhold til to perspektiver – *relativ* og *relasjonell*. I det relative perspektivet ligger det en understrekning i at personer kan være funksjonshemmet i noen situasjoner, mens de i andre sammenhenger ikke er det. I det rasjonelle perspektivet sees funksjonshemmingen på som et forhold, og ikke som en egenskap ved personen (Romøren, 2004).

Breivik (2004) påpeker at disse to perspektivene i stor grad handler om funksjonshemming og andre former for stigma som sosialt konstruerte fenomen. Disse to perspektivene mener Breivik vil kunne åpne for en mer fleksibel forståelse av funksjonshemming og stigma. Goffman (2000) bruker begrepet *stigma* om egenskaper eller kjennetegn ved et individ som gjør at det blir vurdert og oppfattet som annerledes av omgivelsene. Stigmaet fører til at individet får en mindreverdige

status i det miljøet det befinner seg i, og ikke bli akseptert på lik linje med andre. I sitt miljø vil det stigmatisert individet representere en minoritet. Stigmatiseringen innebærer at omgivelsenes forventninger til individet er negativt. Alle mennesker streber imidlertid etter å tilhøre majoriteten, siden dette skaper trygghet.

FFOs definisjon peker på et gap mellom samfunnets utforming og individets muligheter for å delta i samfunnet. Det vil med andre ord si at fokuset er på reparasjon av samfunnet og ikke av individet.

2.2 Hørselshemming

Det blir benyttet ulike begreper når det gjelder personer med hørselstap. I Norge blir begrepet «hørselshemmet» brukt som en fellesbetegnelse på alle med nedsatt hørsel. Begrepet dekker alle grader og typer av hørselstap (Teien, 2000). Innen denne fellesbetegnelsen skilles det mellom to ulike grupper av hørselshemmede, døve og tunghørte (Falkenberg & Hoem Kvam, 2008).

Døvhets kan defineres både ut fra desibel og ut fra funksjonelle faktorer. Falkenberg & Hoem Kvam (2008) bruker betegnelsen døvhets om en person med hørselstap som hindrer oppfattelse av egen og andres tale, selv ved hjelp av lyttetekniske hjelpemiddel. De peker her på at forskjellen mellom tunghørt og døvhets er et definisjonsspørsmål. Stach (1998) har i sin definisjon av hørselshemming fokus på konsekvensene det aktuelle hørselstapet har for personen.

Tunghørt er en person som har et hørselstap av en slik karakter at det ikke er til hinder for å oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme med eller uten høreapparat eller andre lyttetekniske hjelpemidler (Falkenberg & Hoem Kvam, 2008). Det er hørselshemmingen som hindrer tilgang til normalthørendes språklige miljø og deres kommunikative rom. Dette betyr at den hørselshemmedes betingelser for deltakelse er annerledes og mer utfordrende enn den hørendes. Det som gjør at deltakelse kan være mer utfordrende for hørselshemmede, er at de opplever det som krevende å oppfatte tale, tonefall i stemmen, hurtig skifte i turtaking på talespråket, og de har en økt

sårbarhet for støy. Tunghørte er en gruppe hørselshemmede som favner vidt, fra de med lette hørselstap og som ved hjelp av høreapparat og god tilrettelegging opplever å fungere godt, til de med så store hørselstap at de vil definere seg selv som døve og føle tilhørighet med døvekulturen. Det er også tunghørte med moderat hørselstap som føler tilhørighet med døvekulturen. Ut fra dette kan en si at tunghørte har vidt forskjellige hørselsmessige forutsetninger og behov. Noen tunghørte vil, selv om hørselsresten utnyttes maksimalt, ha behov for ulike former for visuell kommunikasjon for eksempel norsk med tegn støtte (Teien, 2000). Jæger (2008) trekker frem at to personer som i følge audiogrammet har tilnærmet likt hørselstap, kan ha helt ulik oppfattelse av hørselstapet og hvordan hørselshemmingen påvirker deres hverdag. Dette vil si at opplevelsen av hørselstapet er individuelt og vil ha ulike konsekvenser for den enkelte og være bestemmende for hvilke tekniske hjelpemiddel den enkelte vil ha nytte av.

I dag defineres hørselshemming på tre ulike måter. Definisjonen er avhengig av

”... hvem som definerer og hvilket formål de har med definisjonen” (Simonsen, 2000 s. 29).

Simonsen & Ohna (2003) peker på at det innen fagfeltet hørselshemming skilles mellom tre forståelsesmåter; medisinsk – audiologisk, sosial – kulturell og pedagogisk.

Den medisinsk – audiologiske forståelsesmåten legger vekt på hørselstapet og de konsekvenser dette kan ha for den enkelte. Denne forståelsesmåten har fokus på hvordan ulike tiltak kan kompensere for konsekvensene av hørselstapet (Simonsen & Ohna, 2003 s 14), altså et reprasjonsfokus på individet.

Den kulturelle forståelsesmåten har fokus på den individuelle opplevelsen av hørselstapet og ikke hvor stort hørselstapet er i desibel. For eksempel kan en person med forholdsvis god hørselsrest oppleve å identifisere seg som døv. En hørselshemmet med et lite hørselstap kan i grupper hvor flere snakker sammen, eller i støyende omgivelser, få problemer med å oppfatte tale. Denne forståelsesmåten legger vekt på felles erfaringer og tilhørighet, og ikke evnen til å høre (Simonsen & Ohna,

2003). Simonsen & Ohna (2003) trekker også inn det sosiokulturelle perspektivet i forståelsen av hørselshemming. Tilnærmingen har fokus på

”... hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og språklige ressurser i læring, utvikling og kommunikasjon” (Simonsen & Ohna, 2003, s. 15).

Med utgangspunkt i dette hevder de at det finnes en egen pedagogisk tilnærming til forståelsen av hørselshemming.

Den pedagogiske forståelsen har fokus på barnet, og hvordan barn med hørselshemming lærer i interaksjon og deltakelse (Simonsen, 2000). Den pedagogiske tilnærmingen har et relasjonelt perspektiv, hvor fokuset er på det enkelte barn med et hørselstap sin relasjon til læringsfellesskapet (Simonsen et al. 2009). I denne oppgaven fokuserer jeg på tunghørte elever i et relasjonelt perspektiv, siden et hørselstap målt i desibel ikke automatisk forteller hvor mye den tunghørte oppfatter og forstår i talespråklig sammenheng.

2.3 Konsekvenser av hørselstap

Konsekvensene av hørselstap kan grovt sett deles i tre hovedtyper;

- språklige og kommunikative konsekvenser
- praktiske konsekvenser
- sosiale og emosjonelle konsekvenser. Disse konsekvensene overlapper delvis hverandre (Falkenberg & Hoem Kvam, 2008).

I min oppgave vil kulepunkt en og tre bli omtalt i pkt. 2.3.1, 2.3.2 og 2.3.3. Jeg har valgt å dele kulepunkt en i to punkter for se på disse to konsekvensene hver for seg.

Konsekvensene av hørselstap er bestemt av omgivelsene til den hørselshemmede. For å fremme hørselshemmedes muligheter til aktiv deltakelse i fellesskapet, må omgivelsene tilpasses deres behov i kommunikasjonssammenheng. Konsekvensene av hørselstapet kan få betydning for den enkeltes utvikling av læringsstrategier og

sosiale ferdigheter. Det kan være utfordrende og krevende for unge med hørselstap å delta i dialogen med jevnaldrende både faglig og sosialt (Statped, 2005).

Som nevnt i innledningen (jf. 1.1), er et overordnet prinsipp i opplæring i dag at den skal være tilpasset den enkelte elev. Det vil si at dette gjelder for alle elever i den norske skole. Dette prinsippet er nedfelt i formålsparagrafen i opplæringsloven § 1-2

”Opplæringa skal tilpassas evner og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærlingen og lære kandidaten.”
(Opplæringsloven, 1998, s 4).

For tunghørte elever betyr dette at de har en rett til å få tilrettelagt undervisningen ut fra den enkelte hørselshemmede sitt hørselstap. Tilpasset undervisning er to-sidig, det innebærer tilrettelegging av både elevens læring og lærerens tilpasning. Opplæringen kan sies å være tilrettelagt når det er et samsvar mellom disse to sidene (Ekeberg & Holmberg, 2004).

For elever med hørselshemming må tilretteleggingen ha fokus på tre områder;

Pedagogisk tilrettelegging handler om strukturering av skolehverdagen, gruppestørrelse, god klasseledelse, visualisering, tydelig tale, kroppsspråk og mimikk. *Fysisk tilrettelegging* handler om de fysiske forholdene ved undervisningsrommene på skolen for eksempel støy- og etterklangforhold.

Teknisk tilrettelegging handler om de lyttekniske hjelpemidlene med utgangspunkt i den enkeltes behov for å kunne være en deltaker på lik linje med de andre i klassen (Jonassen, 2004, Merkesvik, 2006, Rekkedal, 2007).

Den enkelte elevs opplevelse av skolehverdagen, er avhengig av i hvilken grad elevene er aktive deltakere eller ikke, og om de får utbytte av skolen faglig og sosialt. Forutsetningen for elevens utbytte, er avhengig av tilpasset undervisning (Peder Haugen, 2004). For elever med hørselshemming er det av stor betydning at kommunikasjonssituasjon er tilrettelagt slik at de blir aktive deltakere. Elever med hørselstap opplever ofte at de kommer til kort i kommunikasjonssituasjoner nettopp fordi det ikke er godt nok tilrettelagt. Grønlie (2005) peker på at det for elever med hørselstap er energikrevende å konsentrere seg i undervisningssituasjon som er

beregnet på elever med normal hørsel. Hørselstapet blir ofte forsøkt kompensert ved at hørselshemmede benytter synet i større grad for å lokalisere lydkilden og til munnavlesning.

2.3.1 Kommunikative konsekvenser

Hovedbudskapet til Bateson (2000) er at alt er kommunikasjon. Bateson (2000) hevder at absolutt alt har et kommunikativt aspekt ved seg. Dette gjør at det er umulig å ikke kommunisere. I kommunikasjon er atferd, holdninger og kontekst, eller rammer rundt den viktige deler av helheten. Det som gjør Batesons omtale av kommunikasjon relevant å ta med, er at den inkluderer både atferd og kontekst som en del av kommunikasjonen. Dette er av betydning ved samtaler mellom hørselshemmede og hørende.

Rommetveit (1979) definerer kommunikasjon som utveksling av budskap mellom sender og mottaker hvor intensjonen er å gjøre noe kjent for hverandre. Det veksles mellom å være sender og mottaker. Deltakerne vil påvirke hvorvidt kommunikasjonen blir fruktbar, klar og tydelig, eller om det vil oppstå misforståelser underveis i kommunikasjonen (Bergh & Frostad Fasting, 2001). Mange med hørselstap har vansker med lokalisering av lyd. De finner ikke alltid så lett ut hvem som sist tok ordet. Konsekvensen av dette er for eksempel at elevene ikke klarer å finne ut hvem som har ordet. Den som snakker er godt i gang med å snakke eller svare på et spørsmål før eleven med hørselstap finner ut hvem som snakker, og eleven mister tråden. Dette kan føre til at elever med hørselstap gir opp å følge med (Grønlie, 2005).

Hørselshemming kan sees på som en funksjonshemming som først og fremst er knyttet til kommunikasjon. Barn og unge som er tunghørte, vil i ulik grad ha problemer med å høre andres tale, og vil av den grunn møte utfordringer som hørende unge vanligvis ikke vil møte. Dette vil medføre at den tunghørte vil gå glipp av en rekke kunnskaper. Hørselstap vil medføre at den muntlige kommunikasjonen med andre blir mer utfordrende og kan være til hinder i sosiale sammenhenger. I skole-sammenheng må tunghørte konsentrere seg mer enn sine medelever, noe som er

energikrevende. Dette vil gjøre at skoledagen blir mer utfordrende og slitsom for dem (Hoem Kvam & Falkenberg, 2008).

Kommunikasjon handler om mer enn å formidle seg, bli forstått og oppfattelse av budskapet som blir formidlet. I kommunikasjon med andre skapes ny forståelse. Det blir dannet et kommunikativt rom hvor det skapes forståelse, nyanser og andre perspektiv. Det er i sammen med andre for eksempel i klasserommet, sammen med jevnaldrende osv., at ungdom får ny informasjon og kunnskap (Ohna et al., 2003). Å komme inn i det kommunikative rom kan for hørselshemmede være krevende og by på utfordringer, noe som igjen gjør at deltakelsen blir utfordrende, og at de ikke har opplevelsen av å være deltakere (Grønlie, 2005).

Fra barn er 10-12 år og oppover vil samtalen etter hvert overta store deler av det sosiale samværet blant jevnaldrende. I dette sosiale samværet er det av betydning at de skal kunne kommunisere relativt ubesværet. Dette innebærer at barn og unge med hørselstap må konsentrere seg om innholdet i samtalen. De må ikke gå lei eller sjeneres av annerledeshet. Det hjelper ikke at de er til stede, hvis de ikke har mulighet til å dele tanker og opplevelse, ikke kan ta del i det de andre er opptatt av og ikke kan utveksle reaksjoner og refleksjoner (Grønlie, 2005). Det er sammen med jevnaldrende at barn og ung utvikler sin kommunikative kompetanse. Da lærer de seg å forhandle, påvirke osv., og å utvikle den kommunikative kompetansen (Frønes, 2006)

Wennergren (2002) trekker frem at i gruppesammenheng hvor kommunikasjonen er basert på talespråket, vil unge med hørselstap kunne ha vansker med kommunikasjonen. De vil i slike situasjoner kunne høre, i kombinasjon med munnnavlesning, hva som sies i en en-til-en- kontakt når lytteforholdene er gode. Spesielt når det er mye støy rundt dem vil de ikke kunne oppfatte hva som sies (Grønlie, 2005).

Wennergren (2006) trekker frem at samtaleformen som ofte anvendes i klasserommet, er at kommunikasjonen foregår gjennom læreren, det vil si at læreren gjentar det de andre elevene sier, fordi eleven ikke oppfatter det som blir sagt. Når eleven ikke oppfatter hva som blir sagt, velger eleven å spørre lærer i stedet for å henvende seg til

eleven som prater. Dette er en samtaleform som gjør at elever med hørselstap blir passive i samtalen.

2.3.2 Språklige konsekvenser

Språk er en del av alle menneskelige kulturer og all menneskelig aktivitet. Vi anvender språket til mange forskjellige formål i ulike livssituasjoner (Tetzchner et. al, 2004, s.14). Tetzchner et al (2004) viser til Carroll (1955) som sier at «språk er et strukturert system av tilfeldige talelyder og sekvenser av lyder som blir brukt til, eller kan brukes i, mellompersonlig kommunikasjon i en gruppe mennesker, og som på en uttømmende måte kategoriserer gjenstander, hendelser og prosesser i menneskelige omgivelser» (Tetzchner et. al, 2004, s 14). For å gjøre denne definisjonen akseptabel mener Tetzchner et. al (2004) at det er nødvendig å legge til *bevegelse til lyder*, for at den skal kunne omfatte tegnspråk.

Linell (1982) trekker frem at språket har en sentral rolle i gruppesamholdet. Et felles språk markerer tilhørigheten til en bestemt gruppe. Språket signaliserer samhold innad i gruppen og kan markere det spesielle utad. For ungdom er det spesielt viktig å beherske de språklige koder som anvendes innen den gruppen de er en del av.

Ungdom som er tunghørte, vil i ulik grad ha vanskeligheter med å oppfatte det språket som anvendes i gruppen og få med seg nok av innholdet til å kunne forstå og respondere adekvat, og de vil av den grunn ikke bli en del av fellesskapet i gruppen (Falkenberg & Hoem Kvam, 2008). Simonsen et al. (2009) antar at språkutviklingen hos hørselshemmede barn grunnleggende skjer på samme måte som hos hørende barn. Denne språkutviklingen er knyttet til barnets deltakelse i aktiviteter hvor språket blir formidlet og anvendt i ulike sammenheng.

I klasserommet anvender elever og lærere språket til samhandling, og språket blir et redskap for å skape meninger av egne og andres handlinger. I denne sammenheng blir samtalen en handling med en sosial organisering som vokser frem gjennom deltakernes aktivitet og felles bidrag (Simonsen et al., 2009). Alle barn og unge har behov for å forstå, bli forstått og utvikle seg språklig, sosialt og kognitivt i samspill

med andre. For å kunne kommunisere og samhandle med andre, er språk det viktigste redskapet vi har (Grønlie, 2005).

2.3.3 Sosiale og emosjonelle konsekvenser

Hørselstap kan først og fremst merkes i den direkte dialogen i de nære sosiale sammenhenger, men hørselstapet kan også begrense tunghørtes utfoldelsesmuligheter. I sosiale sammenhenger vil hørselshemmede på grunn sitt kommunikasjonshandikap støte på hindringer. De vil blant annet møte på utfordringer når de skal delta aktivt i dialog med andre. De oppfatter kanskje ikke det som blir sagt, og de kan misforstå det som blir sagt eller bemerkninger som de andre ler av. På skolen kan de føle seg utenfor og isolerte fordi de ikke alltid får med seg det de andre sier. Det kan være vanskelig for den hørselshemmede å oppfatte spørsmål og svar eller morsomme replikker. De får heller ikke alltid med seg informasjon som blir gitt raskt. I pausene på skolen kan de føle seg utenfor fellesskapet fordi de ikke klarer å følge med i samtalen på grunn av den raske turtakingen som dialogen mellom unge er preget av (Falkenberg & Hoem Kvam, 2008). Hørselshemming er ikke en synlig funksjonshemming, og det oppdages ikke lett av omgivelsene før selve kommunikasjonen er påbegynt. Når tunghørte ikke alltid svarer på tiltale kan de oppleves som uinteresserte og føre til at de ikke blir en del av fellesskapet (Jæger, 2008).

Ungdomstiden er en sårbar periode for all ungdom. For unge med hørselstap kan denne perioden by på ekstra store utfordringer. Grue (1999) nevner 5 psykososiale prosesser hvor hørende ungdom kan streve; identitetsutvikling, etablering av nære venner, utvikling av selvstendighet, seksuell modning og pubertet. Falkenberg & Hoem-Kvam (2008), Grue (1999) og Jæger (2008) trekker frem hvilke negative konsekvenser et hørselstap kan føre til: isolasjon, ensomhetsfølelse, identitetskrise, angst og depresjon samt fysiske plager.

Ved ikke å beherske språket og kommunikasjonen i ulike sosiale situasjoner, vil det ifølge Linell (1982) kunne føre til at personen får sosiale og emosjonelle problemer. I

dag kommer det mange nye ord og begreper inn i ungdomsspråket, i tillegg snakker ungdommen fort og de skifter raskt tema. Ungdom med hørselstap vil i slike situasjoner møte mange utfordringer. De vil ikke alltid få med seg innholdet i nye begrep. De vil kunne bruke dem feil, eller de vil oppleve at de ikke klare å følge med fordi det snakkes for fort. Dette vil kunne føre til at de opplever at dialogen blir så krevende og utfordrende at de trekke seg ut av situasjonen (ibid).

Ungdom som av ulike grunner opplever å bli avvist av jevnaldrende, er sårbare for psykisk stress. Grue (1999) peker på at det er mangelen på støtte og aksept fra ”signifikante andre” som gjør dem mer sårbare for psykisk stress. Avvisning kan føre til reaksjoner som depresjon, sinne og tilbaketrekking, samt til ensomhet og atskillelse fra det sosiale fellesskapet. I skolesammenheng kan dette innvirke på skoletrivselen, (Grue, 1999). I hverdagen kan tunghørte møte på situasjoner der de, for eksempel opplever å bli satt utenfor i kommunikasjonen med jevnaldrende på grunn av at de ikke hører og oppfatter alt som blir sagt. Dette kan føre til følelsesmessige reaksjoner. Tronvoll (2000) fant i sin undersøkelse at hjemmet var et sted hvor tunghørte kan gi uttrykk for sine følelser og hvor de kan være seg selv.

Ungdom med liten kontakt med jevnaldrende, men som ønsker å ta del i det sosiale fellesskapet, vil kunne oppleve tiden alene som ensomhet. Dette vil kunne føre til at de får en lavere livskvalitet enn andre ungdommer (Grue, 1999). Grue (1999) fant i sin undersøkelse ut at hørselshemmede i større grad enn andre opplever ensomhet i ungdomsårene enn andre ungdommer med funksjonshemming. Han trekker frem at det som er har betydning for om ungdom med hørselstap opplever seg som ensomme eller ikke, er om de opplever seg som funksjonshemmede eller ikke. I undersøkelsen fant han at unge med hørselstap som så på seg selv som funksjonshemmet, opplevde i større grad ensomhet enn de som ikke så på seg selv som funksjonshemmet.

Jæger (2008) tar blant annet opp psykiske belastninger hos unge hørselshemmede. I ungdomstiden er sosial deltakelse og samhørighet med jevnaldrende av stor betydning for alle ungdommer (jf. 2.3). De andres oppfattelse av deg, har stor innvirkning på utviklingen av en trygg selvfølelse. Hørselshemming er en funksjonshemming som

ikke er lett synlig (jf. 2.3.3), dette kan være en årsak til at tunghørte til en viss grad later som de ikke har noen funksjonshemming. Noen vil helst unngå å bruke høreapparat. I lengden vil dette by på store utfordringer for ungdommene, både fordi de ikke vil mestre kommunikasjonssituasjonen på samme måte som de andre, og fordi de vet at deres hørselstapet ikke vil bli borte (Jæger, 2008). Dette kan føre til lav selvfølelse og identitetsproblemer (Grønlie, 2005).

Når barn og unge skal lære seg kommunikative koder som anvendes i jevnaldringsgruppen, må de ha en relasjon til andre barn og unge. Denne relasjonen er også av stor betydning for sosiale og kommunikative strategier de velger (Frønes, 2006). De kommunikative kodene kan være utfordrende for hørselshemmede barn og unge å få med seg. For tunghørte kan det være en utfordring å ikke oppfatte det som blir sagt. Jæger (2008) trekker frem at unge hørselshemmede ser på det som verre å misoppfatte det som blir sagt eller det som skjer, enn å ikke oppfatte. Misoppfattelse gjør at tunghørte opplever følelsen av fortvilelse, frustrasjon eller sinne. Unge tunghørte har erfart at de tror at de har oppfattet riktig, men så ser de av reaksjonen fra de andre at de har misoppfattet. Reaksjoner unge tunghørte viser i slike situasjoner sier Jæger (2008) er sinne. De føler seg dumme og de er engstelige for å bli ertet eller mobbet. Når unge med et hørselstap gjentatte ganger opplever seg som annerledes, og føler seg utenfor, kan dette innvirke på opplevelsen av god selvtillit og et godt selvilde. Over tid kan slike følelser og opplevelser føre til psykisk belastning og forringelse av livskvaliteten (Jæger, 2008).

2.4 Identitet, selvilde og selvfølelse

Identitet handler om hva og hvem vi er. Dette er et sentralt begrep i forståelsen av ungdommens situasjon (Imsen, 2001). Identifikasjon er opplevelsen av å være lik andre som en har en tilknytning til og er i gruppefelleskap med. Vi identifiserer oss gjennom naturlig sosialisering i et miljø hvor vi kan finne ut hvem vi er og hvem vi ønsker å bli (Frønes, 2005). Tunghørte vil kunne ha utfordringer med identifikasjon: ”*Hva er det å være tunghørt?*” (Grønlie, 2005). Grønlie (2005) trekker frem at i

utviklingen av en trygg identitet, må det tunghørte barnet få et usjenert forhold til sitt hørselstap, få kunnskap om sitt hørselstap og kunne formidle til andre om sitt hørselstap uten å være flau. I identitetsutviklingen må unge med hørselstap gis mulighet til å skape mening av sine erfaringer som deltakere i ulike sosiale sammenhenger (Wennergren, 2006). Wennergren (2006) trekker frem, i et kommunikasjonsperspektiv, at i elevens utvikling av identitet, er lærerne betydningsfulle ved at de legger til rette for høy deltakelse og at elevene har et eget ansvar. Å kunne delta i kommunikasjon i klasserommet er for hørselshemmede av stor betydning for deres selvbilde og identitet. I den sammenheng peker Wennergren (2006) på at fokus ikke bare må være rettet mot det spesielle ved et hørselstap uten at det blir reflektert over konsekvensene av hørselstapet.

Tronvoll (2000) fant i sin undersøkelse at for unge med nedsatt hørsel kan det være utfordrende å få hørselstapet til å bli en integrert del av sin identitet i et miljø med jevnaldrene som er normalt hørende.

Linell (1982) trekker frem at i identitetsutviklingen har tilknytningen og samholdet i en sosial gruppe en viss betydning. I denne sammenhengen peker han på språkets rolle og betydning for utvikling av identitet. Gruppens utvikling og den enkeltes utvikling av identitet er to aspekter i samme prosess. I denne sammenheng mener Linell (1982) at en persons identitet er avhengig av språket.

Evenshaug & Hallen (1993) trekker frem at i ungdomsalderen spiller nære vennskap en viktig rolle i identitetsutviklingen. Det er gjennom å ha noen å dele tanker, positive og negative opplevelser, samt drømmer osv. med at unge lærer å forstå seg selv.

For ungdommens identitetsutvikling og for dannelsen av eget selvbilde, er sosial deltakelse og samhørighet med jevnaldrende av avgjørende betydning. De andres oppfattelse og hvordan de ser på deg har avgjørende betydning for utvikling av en trygg selvfølelse (Jæger, 2008).

Selvoppfatning handler om hvordan vi oppfatter oss selv, og inkluderer både «det sosiale jeg» og «den egentlige meg». Det handler også om å ha tro på seg selv som et handlekraftig menneske med muligheter til å endre eller gjøre noe med egen

tilværelse (Imsen, 2001). I vår kultur henger selvoppfattelse nøye sammen med vår oppfattelse av egen kompetanse. Selvoppfattelsen kan handle om vår tro på egne evner til å mestre i ulike sammenhenger, eller at evnene blir knyttet til et avgrenset område. ”Mennesket er et kompetent menneske som kan ta initiativ og foreta seg mye aktivitet utad” (Imsen, 2001, s.275). Det er avgjørende for den hørselshemmedes selvoppfatning at de blir møtt på sine premisser og med ”normale” forventninger. Skal hørselshemmede utvikle en god selvoppfattelse må de bli møtt med en forståelse av hva hørselstapet innebærer for den enkelte (Grønlie, 2006). I utviklingen av en positiv selvoppfatning som tunghørt, kan unge tunghørte stå overfor større utfordringer enn jevnaldrende med normal hørsel (Tronvoll, 2000).

Evenshaug og Hallen, (1993) viser til George Herbert Mead (1934) som hevder at vårt selvbilde blir dannet gjennom samhandling med andre mennesker. Det vil si at det er gjennom andres reaksjoner på oss selv at selvbildet blir dannet.

Wennergren (2006) trekker frem at kommunikasjon er en viktig forutsetning for barn og unges sosiale og personlige utvikling. For å utvikle et positivt og realistisk selvbilde, vil kunnskap om eget hørselstap og bevissthet om strategier rundt mestring av hørselstapet kunne ha en betydning. Den hørselshemmedes deltakelse i samtalen vil være påvirket av barnets og den unges syn på seg selv og andres forventninger til dem. Bergöö & Edwald (2003) peker på at av barns og unges deltakelse i språklig og kulturell samvær med andre er avgjørende for utviklingen av deres identitet og selvbilde. Deltakelse i samtalsituasjoner, både i og utenfor skolen, er påvirket av om den hørselshemmede er en deltaker og en del av fellesskapet.

2.5 Ungdomstiden og jevnaldrende

Et sentralt kjennetegn ved ungdomstiden er at ungdom orienterer seg mot jevnaldrende. Det er i denne perioden de unge løsriver seg fra foreldrene, og i denne prosessen representerer fellesskapet med jevnaldrene en trygghet. Dagens utdanningssamfunn er med på å forsterke kontakten mellom jevnaldrende. Det er de jevnaldrende som er ungdommens primære samhandlingspartnere. I dag tilbringer

unge store deler av fritiden sin sammen med andre på samme alder (Frønes, 2006). I vårt samfunn er kontakten mellom jevnaldrende tett, både på skole og i fritid.

Ungdom har mye kontakt med jevnaldrende på fritiden, og de har en solid forankring i et miljø med jevnaldrende (Frønes, 2006). Løvgren (2009) fant i sin undersøkelse at det er i det sosiale fellesskapet hørselshemmede kan velge ikke å delta. Dette er ikke alltid et valg hos den enkelte. Det er omgivelsene sine begrensninger som gjør kommunikasjonen så krevende og utfordrende som gjør at den velges bort. Det er spesielt sosialt uformelle situasjoner som kan være ekstra krevende og utfordrende.

Tronvoll (2000) fant i sin undersøkelse at unge tunghørte søkte mot jevnaldrende som har normal hørsel. De hadde utviklet strategier for å få og ha en posisjon sammen med jevnaldrende. For å få og ha en posisjon blant jevnaldrende, kreves det at tunghørte er aktive og har den sosiale kompetanse som forventes i samhandlingen med jevnaldrende.

Ungdom omgås store deler av tiden med jevnaldrende i forskjellige sosiale sammenhenger. Den enkeltes rolle endres ut fra hvilket miljø de deltar i. Det som skjer på en arena, bringes videre til andre arenaer og diskuteres der. Deltar man ikke på en arena kan det få innvirkning for deltakelse på en annen. Dette kan føre til at personen får en tilskuerrolle. Dette kan igjen føre til at en ikke får full forståelse for språkkoder og felles oppfatning. Ved ikke å delta i tolkninger av felles opplevelse og inntrykk, vil en gå glipp av reaksjoner på egen atferd i vennegruppen (Grue, 1999).

I ungdomsalderen er det viktig ikke å skille seg for mye ut. Ungdom sammenlikner seg med jevnaldrende. De føler behov for og et ytre krave om å være som "alle andre". De ønsker ikke å skille seg for mye ut. Det er ungdomsmiljøet de tilhører som definerer hva som er "in" i det miljøet de er en del av (Evenshaug & Hallen, 1993).

Frønes (2006) bruker begrepet "sosial pubertet" om aldersgruppen 12-15 år. Det er i puberteten det foregår en omfattende utvikling av sosiale evner. I denne perioden er unge åpne for å forstå det komplekse sosiale spill, nye perspektiver og erfaringer. Det blir i teorier om puberteten lagt vekt på betydningen av følelsesmessig søking,

intimitet og virkelige forhold, på dybde og nærhet. Det blir i disse teoriene trukket frem at puberteten er en periode preget av turbulens og oppbrudd (ibid).

2.5.1 Jevnaldrendes betydning I ungdomstiden

Et av de viktigste fundamentene i ungdomstiden er jevnaldringsgruppa. I jevnaldringsgruppa kan barn og unge få tilfredsstilt sitt behov for tilhørighet og anerkjennelse, og den er en sosial øvingsarena. Barn og unge sammenlikner seg med andre på samme alder, betrakter hva de andre gjør og de lærer av hverandre (Evenshaug & Hallen, 1993). Dette er en arena hvor de får prøvet ut nye rolle, sine synspunkter og væremåter. Gruppens fellesskap er basert på likhet, både i alder, utseende, væremåte, verdier og oppfatninger. Disse betingelsene må oppfylles for å bli inkludert i gruppen (Grue, 1999). Tronvoll (2000) fant i sin undersøkelse at unge tunghørte søkte mot jevnaldrende uten nedsatt hørsel i sitt nærmiljø. For å kunne være en del av fellesskapet kreves det en aktiv innsats fra deres side og at de har tilegnet seg den sosiale kompetansen som trengs i samvær med jevnaldrende.

Frønes (2006) trekker frem at for unge betyr det mer hva venner sier og mener enn foreldrene. Det hjelper ikke hva foreldrene mener hvis jevnaldrende mener noe annet. Forholdet til jevnaldrende skal bygges opp på en kompleks arena som dannes gjennom erfaringer. Det er på denne arenaen unge møter den fundamentale realiteten utenfor familien; sosiale forhold, vennskap og nærhet er noe man må oppnå i samhandling med jevnaldrende. Det er sammen med jevnaldrende at vennskap, popularitet og dyktighet blir forstått og vurdert, og det er jevnaldrende som bestemmer premissene for dette (ibid).

Tunghørte kan skjule sitt hørselstap, siden det er en funksjonshemming som ikke synes. Dette kan være grunnen til at enkelte vegrer seg for å bruke høreapparat. Disse ungdommene vil i kommunikasjonssituasjoner med andre ikke kunne klare å følge med. Dette vil kunne føre til at de trekker seg unna og opplever å føle seg ensomme (Jæger, 2008).

Unge med hørselstap vil kunne oppleve at de er annerledes på grunn av sitt hørselstap. Enkelte velger av den grunn ikke å bruke for eksempel høreapparat og andre tekniske hjelpemiddel. Det som gjør dem annerledes mener Grønlie (2005) er deres hørselstap som gjør at de ikke alltid oppfatter det som blir sagt og at de anvender synet mer aktivt for å kunne innhente informasjon.

Evenshaug & Hallen (1993) viser til forskning som dokumenterer betydningen av å ha en bestevenn som en kan dele sine innerste følelser med. Mens venner og det sosiale fellesskapet i gruppen er mer på det uformelle plan, er det primære i vennegruppen å være sammen, prate og ha det hyggelig og gjøre ting sammen.

Frønes (2006) viser til Elkoninen (1982) som trekker frem betydningen av tette venneforhold i ungdomsalderen. Dette tette venneforholdet er en arena hvor det etableres en ny og tettere forbindelse mellom unge. På denne arenaen utprøves dype og mer intense sosiale forhold enn det er gjort tidligere. Vennskap mellom personer inneholder en helt spesiell og selvvalgt nærhet. Det som skaper vennskap og som er med på å opprettholde det er gjensidighet (Frønes, 2006).

Å ha venner, få eller mange, gir signaler til omgivelsene om at en er en del av et fellesskap og at andre setter pris på en. De som ikke har venner, kan av omgivelsene bli sett på som annerledes (Grue, 1999). Når det snakkes om venner, er det viktig å ha med seg hva den enkelte legger i begrepet venner. Grue (1999) peker på at det kan være store variabler i hva den enkelte legger i begrepene venn og bestevenn.

Definisjonen av disse to begrepene er subjektive.

2.5.2 Likemannsprinsippet

Et hørselstap kan for mange ungdommer by på en ekstra utfordring. Møller kompetansesenter (2002) fant i sitt prosjekt «*Identitet, Mestring og Kompetanse hos hørselshemmede ungdommer*», at det er verdifullt for unge hørselshemmede å ha en arena hvor de kan møte jevnaldrende med hørselstap.

De studentene Kjeka (2007) intervjuet i sin undersøkelse trakk frem HLFU som betydningsfull for dem i ungdomstiden, både i forhold til selvtillit og identitet, siden

de her møtte andre ungdommer med hørselstap de kunne identifisere seg med. Gjennom deres likemannsarbeid deler personer med ulike former for hørselstap sine erfaringer med andre hørselshemmede som ønsker kunnskap, støtte og møte med andre i samme situasjon (HLFU, 2009). Statped (2009) gir ved sine kompetansesenter for hørselshemmede et tilbud om deltidsopphold² til elever i skolepliktig alder. Det gis også tilbud om elevkurs³ for elever med undervisningstilbud på bostedskolen. Dette gir dem mulighet til å treffe andre hørselshemmede elever samt at de vil møte personer med mye kompetanse om hørselshemming.

2.6 Mestring

Lazarus & Folkman (1991) legger vekt på at mestring er både kognitive og atferdsmessige anstrengelser. Krav er knyttet til forhold mellom person og omgivelsene, sett i sammenheng med personens ressurser. Lazarus & Folkman (1991) vurderer ikke om mestringen er god eller dårlig, men definerer mestring som et forsøk på å takle krav uansett utfall. Tunghørte kan for eksempel unngå situasjoner som de opplever er ekstra utfordrende, selv om det på sikt kan være ugunstig. Det er utfallet av mestringen som sier noe om effekten av den.

Vedeler (2007) hevder at mestring handler om mobilisering av den enkeltes krefter, ut fra personens opplevelse av situasjonen. Å ha nedsatt hørsel kan i mange kommunikasjonssituasjoner by på ulike utfordringer og stille store krav til mestring. De fleste ungdommer med hørselshemming utvikler sin egen strategi for å klare å delta i det sosiale livet på best mulig måte. De kan for eksempel gi inntrykk av at de får med seg alt som blir sagt. Grue (2001) sier at det som omtales som mestring, er en persons evne til å forholde seg til de utfordringer og påkjenninger som en møter.

² Deltidsopphold er et tilbud til elever med hørselshemming. Elevene går inn i faste elevgrupper ved kompetansesenterets skole. Undervisningen i alle fag blir gitt i et tospråklig miljø sammen med andre elever med hørselshemming.

³ Elevkurs er et sosialpedagogisk tilbud til tunghørte elever som skal bidra til en positiv identitetsutvikling og økt bevissthet om egen hørselshemming.

I dag møter ungdom stadig nye utfordringer. Hvordan en utfordring vil påvirke den enkeltes velvære eller hva som er meningen med kravet, vil påvirke fremgangsmåten ungdom anvender for å møte utfordringen og hvordan de vil håndtere den (Bøhn Hagen et. al, 2006). For eksempel kan unge med et hørselstap velge å alliere seg med en bestevenn for å være trygg på at hvis de ikke oppfatter alt, kan de henvende seg til bestevennen.

Mestring innebærer å forholde seg til en utfordrende situasjon på en slik måte at det gir mening og sammenheng, og bidrar til bearbeiding av følelsesmessige reaksjoner. Dette kan føre til at fokus blir flyttet fra problemfokusering til løsningsfokusering. Forutsetninger for mestring vil være avhengig av personlighet, forhold til andre mennesker og ulike faktorer i fortid og nåtid (Eide & Eide, 1999). Wormnes & Manger (2005) peker på hvilken betydning tanker, følelser og det sosiale har for blant annet helse, læring og prestasjoner. Tankene våre har en innvirkning på følelsene, og følgelig vil følelsene ha en innvirkning på tankene. Eide & Eide (1999) sier at det er en nær sammenheng mellom følelser og mestring og følelsesmessige reaksjoner. I situasjoner som oppleves som utfordrende eller krevende, vil rutiner og struktur være med på å skape trygghet (Wormnes & Manger, 2005).

I motivasjonssammenheng vil selvpoppfatning og selvbylde være sentralt, og det vil kunne gi en følelse av styrke og tillit til egne krefter, en opplevelse av mestring (Imsen, 1998)

2.6.1 Mestringsstrategier

Vedeler (2007) sier at mestringsstrategier er handlinger, adferd og tanker som anvendes for å håndtere det en opplever som vanskelig og problematisk. Mestringsstrategier har to funksjoner. Den ene har fokus på det emosjonelle og anvendes for å redusere følelsesmessige spenninger. Den andre er problemfokuseret, hvor hensikten er å endre vanskelige forhold. Disse to funksjonene kan fungere parallelt, enten samtidig eller i forskjellige situasjoner.

Grue (2001) opererer med 3 dimensjoner av mestring og mestringsstrategier: *Den sosiale dimensjonen* av mestring handler om på hvilken måte for eksempel hørselshemmede forholder seg til de reaksjoner vedkommende opplever i møte med andre. Det handler om de erfaringer og opplevelse den hørselshemmede har i forhold til det sosiale miljøet.

Den psykologiske dimensjonen av mestring handler om på hvilken måte for eksempel hørselshemmede møter og forholder seg til de utfordringer som hørselstapet innebærer.

Den praktiske dimensjonen av mestring handler om hvordan for eksempel hørselshemmede håndterer praktiske utfordringer som må mestres for at hverdagen skal fungere mest mulig problemfritt (Grue, 2001, s. 139 og 159). Grue (2001) sier at det ikke alltid er lett å skille mellom disse dimensjonene.

Hvilke strategier den enkelte velger for å møte utfordringer på er avhengig av den enkeltes personlighet og evner, samt på hvilke nivå man samhandler på. En hørselshemmet vil for eksempel i en situasjon, i en liten gruppe, fremstille seg som ikke funksjonshemmet fordi det fungerer greit, mens han/hun i en annen situasjon, for eksempel i en stor gruppe, vil være åpen på sin funksjonshemming fordi det kreves nærhet og aksept for å kunne opprette eller opprettholde samværet (Grue, 2001).

Goffman (2000) trekker i forbindelse med stigma blant annet frem passing, det innebærer at individet prøver å oppnå medlemskap i en gruppe uten at individet i realiteten oppfyller gitte betingelser for å tilhøre gruppen. Den som passerer vil kunne være engstelig for å bli avslørt av andre med for eksempel et hørselstap. Han trekker også frem covering det innebærer at individet dekker over sitt stigma ved enten unngåelse eller tilbaketrekking.

2.6.2 Hørselshemmedes bruk av mestringsstrategier

Det er gjennomført noen studier i Norge med fokus på hørselshemmedes bruk av ulike mestringsstrategier. Disse studiene er gjort for og med personer som enten er tunghørte eller har CI. Selv om unge med CI ikke er med i min undersøkelse, har jeg

likevel valgt å ta med denne forskningen fordi personer med CI vil i kunne fungere som tunghørte i ulike sammenhenger og anvender mange av de samme mestringsstrategiene som tunghørte anvender.

Tronvoll (2004) fant i sin undersøkelse at unge tunghørte forsøkte å usynliggjøre sitt hørselstap ved å anvende strategier som hjalp dem gjennom hverdagen uten å få mye oppmerksomhet rundt sitt hørselstap, for eksempel ved at de understreker de sterke og ”normale” sidene og/eller at høreapparatet blir ikke blir benyttet. Andre strategier som Tronvoll (2004) fant ble benyttet, var egne ferdigheter, deltakelse i aktiviteter som mestres og unngåelse av aktiviteter som ikke mestres så godt, benytte seg av støtt fra jevnaldrende/venner, det vil si alliere seg med andre, og å late som de hører alt og i stede gjetter på hva som blir sagt fremfor å spørre.

Hegna (2001) fant i sin undersøkelse mange av de samme mestringsstrategiene som Tronvoll gjorde. I tillegg fant hun at enkelte elever brukte humor og selvironi, og informasjon til omgivelsene som mestringsstrategier.

Christophersen (2001) fant i sin undersøkelse ”Barn og unge med cochleaimplantat” at følgende mestringsstrategier ble brukt i kommunikasjon; informasjon til skole, venner og andre, passere som normalthørende, unngå situasjoner som på grunn av hørselstapet er krevende, kunne ta normalthørendes perspektiv, akseptere at en ikke får med seg alt i kommunikasjon, koble ut, støtte seg til munnnavlesning og å ha kapasitet til å delta aktivt.

2.7 Skolelivskvalitet

Dagens grunnskole er obligatorisk, og den er en viktig del av den enkeltes liv. Det er av stor betydning at elevene trives og har det bra der. Trivsel henger nøye sammen med hvordan eleven opplever mening, forståelse for egen situasjon, og hvordan de håndterer livet på skolen. I dag har skolen flere funksjoner. Den er like mye et sted å være som et sted å lære. Grunnleggende for all læring er at skolen er et godt sted å

være. Som nevnt i innledningen, er et viktig prinsipp i den norske skole at den i praksis skal være inkluderende. Det innebærer at elevene skal gis like muligheter for læring og utvikling (Skogen & Holmberg, 2005). Gønlie (2005) mener at forutsetningen for at tunghørte skal få gode muligheter for læring og utvikling i skolen, er at den tunghørte har et avklart forhold til eget hørselstap og har et godt utgangspunkt språklig og sosialt. I tillegg er det betydningsfullt at skolen, både lærere og elever, har kunnskap om hvordan de skal forholde seg til hørselshemmede slik at eleven med et hørselstap skal kunne delta og ha utbytte av undervisningen og det sosiale samværet. Grønlie (2005) legger vekt på viktigheten av eleven sin åpenhet rundt hørselstapet, og at den har stor betydning for elevens trygghet.

I opplæringsloven (1998) omhandler kapittel 9a elevenes skolemiljø. Viktigheten av trivsel kommer frem i opplæringsloven § 9a-1:

”Alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” Opplæringsloven, 1998, 20).

Til dette kapitlet er det laget en egen veileder som gir informasjon om hvordan bestemmelsene skal forstås. Dette gir elever en rett til et godt skolemiljø.

Opplæringsloven §9a-2 tredje ledd omhandler elever med funksjonshemming.

Karatzias et al. (2001) definerer skolelivskvalitet på følgende måte; elevens allmenne følelse av velvære, bestemt av faktorer relatert til skolen og opplevelse av skolemiljøet. Denne definisjonen flytter livskvalitet inn på skolens arena. Når det her snakkes om livskvalitet, er det den subjektive dimensjonen, som er knyttet til elevens opplevelse, som er perspektivet. Tangen (2008) anvender begrepet skolelivskvalitet når hun snakker om elevenes perspektiv på sitt skoleliv og skolegangens betydning for den enkeltes fremtid. Dette perspektivet blir også omtalt som innenfra-perspektiv og har fokus på elevens erfaringer og perspektiv slik de forstår og uttrykker dem (Tangen, 2008). I forskning, Tronvoll (2000), hvor en av elevgruppene var tunghørte, viser det seg at elever med hørselstap ikke gir uttrykk for hvordan de opplever sin skolehverdag på skolen. Det er når de kommer hjem at de viser sine følelser og reaksjoner.

Grue (1999) fant i sin undersøkelse at elever med en funksjonshemming knytter trivsel på skolen til karakterer og den faglige inkluderingen. Grue (1999) trekker frem at en årsak til dette kan for eksempel være at den sosiale samhandlingen med normalthørende ungdom er krevende og utfordrende for unge med hørselstap. Det analysen til Grue (1999) viser er at den subjektive opplevelsen av hørselstapet er av betydning for hvilke deler av skoletilværelsen som er av betydning for trivselen og skolehverdagen.

3. Metodisk tilnærming

Dette kapitlet beskriver forhold knyttet til selve forskningsprosessen, hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn, og drøfting av disse. Det vil her redegjøres for valg av metode og hvordan datainnsamlingen er gjennomført og analysert. I kapitlet redegjøres det også for hvilke kvalitetskriterier som er stilt til dette arbeidet.

3.1 Fenomenologisk perspektiv

I fenomenologien er fokus rettet mot menneskets subjektive opplevelse. Det er personens eget perspektiv og dets beskrivelse av verden slik personen erfarer den som er av betydning (Befring, 2007). Det er menneskets livsverden som forskeren retter fokus mot (Kvale, 2008). Wormnes (2006) definerer begrepet livsverden som en type forståelseshorisont i fenomenologien. Han peker på at i denne forståelseshorisonten er personens erfaringer og beskrivelser av sentral verdi. I intervjuforskning vil personens erfaringer og beskrivelser danne grunnlag for det datamaterialet som skal tolkes og forstås (Kvale, 2008). Forskerens forståelse er imidlertid bestemt av en førforståelse av det fenomenet som skal studeres. Det innebærer at forskeren alltid vil stille med en førforståelse i sitt møte med informantene og datamaterialet (Wormnes, 2006).

Intervju bygger på en kvalitativ forskningstradisjon der det overordnede målet er å utvikle forståelse av fenomen knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet. Ved å ta utgangspunkt i et menneskes hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til den, utvikles en slik forståelse (Dalen, 2004, Kvale, 2008). Fokuset på opplevelsesdimensjonen er sentralt, fordi det dreier seg om å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Med utgangspunkt i den subjektive opplevelsesdimensjonen, søker forskeren å komme frem til en forståelse av dypere mening i den enkelte informant sine erfaringer (Postholm, 2005). Dalen (2004)

trekker frem at for å få oppnå en slik forståelse må forskeren søke ”å se det samme” som det enkelte menneske ser.

3.2 Valg av metode

Skogen (2006) trekker frem at en av hovedutfordringene i forskningen er valg av metode, hvilken metode som er mest hensiktsmessig i forhold til å anvende i datainnsamlingen og analysearbeidet. Formålet med forskningen er med på å styre valget av hvilken metode som er mest relevant (Skogen, 2006). I denne forskningsoppgaven ble formålet (jf.1.4.1) og den endelige problemstilling (jf.1.4.2) avgjørende for valg av kvalitativ tilnærming. En kvalitativ undersøkelse, vil i motsetning til en kvantitativ, i hovedsak produsere data uttrykt i tekst, siden en slik undersøkelse ikke søker etter mengdebasert datamateriale (Grønmo, 2007). Siden jeg ønsker å få frem de tunghørte elevens opplevelse og mestring av skolehverdagen, samt forståelsen av dette, anser jeg kvantitativ tilnærming for lite relevant. Da det er individuelle opplevelser, vil det vanskelig kunne la seg kvantifisere uten at det blir tatt ut av sammenheng.

Når formålet med forskningen er å innhente kunnskap om informantens hverdag, kan intervjuundersøkelse være en velegnet metode (Kvale, 2008). Forskeren søker å få tak i informantens eget perspektiv ved å gå i dybden og vektlegge betydning. For å innhente informasjon anvender forskeren seg selv som instrument. Innsamling av datamateriale foregår ved en åpen interaksjon mellom forsker og informant (Kvale, 2008). Den direkte kontakten som blir etablert mellom forsker og informant, gjør at det blir stilt spesielle krav til forskerens etiske krav. Forskerens menneske- og verdissyn vil kunne påvirke måten han forholder seg til informanten (Kvale, 2008).

For denne forskningsoppgaven er utgangspunktet informantenes erfaringer og opplevelse fra skolehverdagen på bostedskolen. Når hensikten med forskningsoppgaven er å forstå verden fra informantenes synsvinkel, anbefaler Kvale (2008) en kvalitativ metode til å innhente datamateriale. Kvernmo (2005) viser til

Jørgensen (1984) som sier at ved bruk av barn og unge i forskningen, må det anvendes kvalitative metoder for å få tak i deres tanker, erfaringer og opplevelse.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Siden jeg ønsker å få kunnskap om informantenes erfaringer og opplevelse, vil det kvalitative intervjuet egne seg godt i min datainnsamling. Det kvalitative forskningsintervju er en av flere kvalitative metoder, og metoden brukes enten alene eller i kombinasjon med andre kvalitative eller kvantitative metoder. Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden fra informantenes side, å få frem betydningen av personers erfaringer, og å få kunnskap om deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplig forklaring (Kvale 2008). Kvale (2008) understreker at den vitenskaplige kunnskapen blir skapt gjennom den menneskelige samhandlingen. Denne kunnskapen blir skapt gjennom en dialog mellom intervjuer og informant. Kvale (2008) definerer intervju som en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som begge er opptatt av. Intervjuet innebærer møte mellom mennesker, hvor samtalen mellom dem har en viss struktur og hensikt. Dette gjør at intervjuet beveger seg dypere ned enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtale. I intervjuet er det forskeren som definerer og har kontroll på situasjonen, av den grunn kan et intervju ikke betraktes som en samtale mellom likeverdige parter (Kvale, 2008).

I valg av intervjumetode omtaler Kvernmo (2005) tre intervjumetoder. Intervjuet kan være helt strukturert hvor det benyttes faste kategorier for svar og spørsmål, semistrukturerte eller ustrukturerte ved innsamling av data. Ved valg av intervjumetode må forsker ta utgangspunkt i problemstillingen og det temaet som ønskes belyst, samt målgruppen som en ønsker å benytte (Kvernmo, 2005). I denne undersøkelsen har jeg valgt å anvende semistrukturert intervju. I et forskningsintervju er semistrukturert også omtalt som halvstrukturert intervju, den metoden som er mest benyttet (Dalen, 2004). Semistrukturerte intervju krever en viss struktur, og det gjøres ved at forskeren på forhånd velger ut bestemte temaer. Disse temaene inngår i intervju -guiden, og er sentrale i utformingen og valg av aktuelle spørsmål.

Valg av tema, utforming og valg av spørsmål må gjøres med utgangspunkt i problemstilling og de områder studien ønsker å belyse (Kvale, 2004). Spørsmålene i intervjuguiden bør være korte, lette å forstå, samt være planlagt slik at de er med på å skape en positiv interaksjon mellom forsker og informant (Kvale, 2008).

Siden jeg i denne forskningsoppgave ønsker å få kunnskap om informantenes erfaringer og opplevelse, vil det semistrukturerte intervjuer være godt egnet. Denne type intervjuer gjennomføres på grunnlag av en intervjuguide. Spørsmål i intervjuguiden er relatert til forskningstemaet. Det ble benyttet en intervjuguide med styrende temaer for fokus i intervjuet (vedlegg 2). Temaer og spørsmål var på forhånd valgt. Intervjuguiden åpnet for mulighet til å endre på spørsmålenes rekkefølge og til å komme med oppfølgingsspørsmål når det var behov. Samtidig kunne jeg være lydhør for om svarene inneholdt svar på spørsmål jeg har stilt.

3.2.2 Barn og unge som informanter

Flere forskere, blant annet Tiller (1984 og 1991), trekker frem betydningen av å ha et barneperspektiv i intervju hvor barn deltar. Tiller (1984 og 1991) mener forskerens perspektiv må ta utgangspunkt i barnets posisjon. Dette perspektivet avslører vesentlige trekk ved samfunnet som ellers ville ha blitt uopplagt.

I dag er barn og unge akseptert som primære kunnskapskilder om sine egne liv (Vettenranta, 2005). I tidligere forskning har barn og unges vært undervurdert som informanter når det gjelder forskning på deres hverdagsliv. Dette har ført til at datagrunnlaget har bestått av sekundærkilder. Datagrunnlaget er bygget på data som er hentet fra voksne. Barn og unge har blitt sett på med voksnes øyne og vurdert av voksne (Vettenranta, 2005). Dalen (2004) viser til Kjørholt (1991) som trekker frem at for å holde på barn og unges perspektiv, må en forske med barn og ikke om barn. Barn og unge blir under forskningsprosessen med på å bygge opp kunnskap, selv om forskeren er den ansvarlige. For forståelsen av barns perspektiv er det av betydning at den kunnskapen kommer fra dem. Thoutenhood et. al. (2005) mener at når en skal definere menneskers livskvalitet, må en snakke med de personene det angår. Dette

krever at forskeren snakker med den gruppen som det forskes på, i dette tilfelle ungdommer med en hørselshemming, å ha deres perspektiv. Barn og unge vil ha et annet perspektiv en sine foreldre. Foreldrene kan bare forestille seg hvordan det er, som i denne undersøkelsen; hvordan det er å være hørselshemmet (Thotenhoo et. al, 2005).

I intervjusituasjonen med barn og unge er det spesielt viktig at intervjueren opptrer som formell intervjuer. Bruk av allmenne metoderegler for et intervju kan være til hjelp for å få avstand til egne oppfatninger av hvordan barn «er». Flere forskere, blant annet Gamst & Langballe (2004), Kvernmo (2005), har fremhevet nettopp dette, ved at forskeren forholder seg formelt til barn som informanter, opplever barn og unge at de blir tatt på alvor.

I denne undersøkelsen vil informantene som deltar være ungdommer som er 13 og 14 år. Flere forskere blant annet Dalen (2004) og Kvernmo (2005), trekker frem at å benytte seg av barn og unge som informanter stiller forskeren over for spesielle utfordringer, for eksempel ved å ha et barneperspektiv, kommunikasjon med barn og relasjonen mellom barnet og intervjueren. Det finnes ingen spesielle metodiske regler som kan anvendes i intervju av barn og unge. De metodene som anvendes er de samme som benyttes i intervju av voksne (Dalen, 2004). Kvernmo (2005) tar i den forbindelse opp viktigheten av at forskeren slipper barn og unge til på deres premisser når de benyttes som informanter i forskning.

Kvernmo (2005) påpeker at for å få informasjon om barn og unges tanker og opplevelse, må en snakke med dem. Hun trekker frem at det som gjør at intervju med barn og unge spesielt, er at det mellom intervjuer og barna og de unge er en forskjell i både alder og autoritet. Det elevene sier kan bli påvirket av at de tror det finnes riktige eller gale svar, eller at intervjuer ønsker en spesiell type svar på de spørsmålene som blir stilt.

Både i presentasjon av denne undersøkelsen og i forkant av selve intervjuet, ble det klargjort for informanten at det var *deres* erfaringer og opplevelse som jeg ønsket å få, og at det ikke var noen spesielle svar på spørsmålene jeg ønsket.

I intervju er det betydningsfullt at forsker har et barneperspektiv når intervjuene blir gjennomført. Flere forskere, blant annet Gamst & Langballe (2004), fremhever dette perspektivet som betydningsfullt. Dette handler om å se verden gjennom barnets og de unges øyne for å kunne fange barnets egne opplevelse og forstå situasjoner i deres livsverden. (Kvernmo (2005) trekker frem at i intervju med barn og unge må forskeren ha kunnskap og forståelse for deres forståelsesramme.

Når barn og unge blir brukt som informanter i forskning blir intervjustrategien som forskeren anvender spesielt viktig (Dalen, 2004). Dalen (2004) peker på to forhold som har betydning for kvaliteten på intervjuet, oppbyggingen av intervjuet og forskerens kunnskap og erfaringer med å kommunisere med barn samt kulturen.

For å kunne møte informantene på samme måte, er det viktig at jeg som forsker er bevisst min forståelse og førforståelse slik at den ikke påvirker intervjuet. For å kunne få tak i og løfte frem informantens perspektiv, er det viktig at forskeren er seg bevisst både seg selv og sin rolle i intervjusituasjonen (Postholm, 2005).

Gamst og Langballe (2004) beskriver ulike faser i et intervju hvor unge er informanter; kontaktetablering, innledende prosedyre, introduksjonsfasen, frifortellerfase, utdypendefase og avsluttendefase. I forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene tok jeg utgangspunkt i de ulike fasene (jf. 3.6).

Gamst & Langballe (2004) anvender anerkjennende kommunikasjon i analyse av intervju med barn. De trekker frem at det er viktig at intervjuer skaper en atmosfære slik at barnet opplever å møte en person som er ”til stede” og som viser engasjement for det barnet forteller. Gamst & Langballe (2004) peker på at dette ikke er teknikker, men egenskaper intervjuer innehar som har betydning for om barnet føler tillit til forsker eller ikke, og om påliteligheten av det de forteller. I dette prosjektet er ikke bare informantene ungdommer, men de har i tillegg et hørselstap som kan føre til at kommunikasjon med andre kan by på utfordringer (jf. 2.3.1). Den anerkjennende kommunikasjonen får av den grunn en vesentlig rolle i intervjusituasjonen.

3.3 Etikk og etiske hensyn

I kvalitativ forskning er det menneskelige prosesser eller problemer i menneskers livssituasjon som skal belyses. Det som kjennetegner kvalitativt forskningsarbeid er relasjonen som oppstår mellom forsker og deltakere (Postholm, 2005). I forskningsprosessen må forskeren foreta etiske overveielser gjennom hele prosessen (Postholm, 2005).

I løpet av et forskningsprosjekt må forskeren gjøre mange overveielser og foreta noen etiske valg (Brodin og Stancheva-Popkostadinova, 2009). De etiske regler og teorier som finnes, kan ikke gi konkrete svar. De fungerer mer som retningslinjer som skal anvendes i forhold til prosjektets spesifikke situasjon (Kvale, 2008). Kvale (2008) trekker frem tre etiske regler for forskning som involverer mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora har utformet forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006). Disse retningslinjene omtaler krav om samtykke, om å gi informasjon, om konfidensialitet og barns krav på beskyttelse. Krav om samtykke omfatter informasjon til informantene, at informasjonen angående deltakelse, frivillighet og retten til å avbryte deltakelsen underveis i prosjektet, gis på forhånd (NESH, 2006). Krav om informasjon innebærer at forskeren redegjør for målsettingen med prosjektet, hvilke metoder som vil bli anvendt og hvordan resultatene vil bli presentert og formidlet (NESH, 2006). Krav om konfidensialitet innebærer at informantene skal forsikres om at opplysninger som blir gitt, blir behandlet med fortrolighet, ved at forskeren ivaretar informantens anonymitet (NESH, 2006). I dette forskningsprosjektet ble det sendt ut skriftelig redegjørelse til informantene og deres foresatte i forbindelse med forespørselen om deltakelse i prosjektet (vedlegg 5). Den inneholdt informasjon om målsettingen med prosjektet og hvilke metoder som ville bli anvendt. Redegjørelsen inneholdt også informasjon om frivillighet, mulighetene til å kunne trekke seg underveis i prosjektet og om konfidensialitet. Denne redegjørelsen ble gitt muntlig til informantene og deres

foresatte da jeg traff dem før intervjuene skulle gjennomføres, samt at informantene fikk den i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene.

I følge Personopplysningsloven av 14. 04. 2000 skal prosjekter som involverer personopplysninger søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før de gjennomføres (NESH, 2006). Det er for dette forskningsprosjektet søkt om og gitt godkjenning fra NSD (vedlegg 1, s. 1).

Barns krav om beskyttelse innebærer at forskeren må utvise spesiell varsomhet når barn skal delta i forskning, spesielt i intervjusituasjonen og i forhold til den informasjonen barnet gir. Anonymiteten som barnet skal sikres, gjelder også i forhold til sine foresatte. Når barn er informanter forutsetter det informert samtykke både fra barnet selv og deres foresatte (NESH, 2006). I dette forskningsprosjektet ble samtykkeerklæring sendt til informantene og deres foresatte sammen med forespørsel om deltakelse i prosjektet (vedlegg 5 og 6). Informantenes anonymitet har blitt ivaretatt gjennom hele prosessen, verken kjønn, kommune, hvilket kompetansesenter de er tilknyttet er nevnt noe sted i oppgaven. I selve intervjusituasjonen ble det lagt vekt på en atmosfære som ville gi informantene trygghet, og det ble tatt hensyn til deres behov ut fra at de har nedsatt hørsel.

Gruppen informanter som deltar i dette forskningsprosjektet er barn i en sårbar alder. I tillegg har de et hørselstap, noe som gjør at de er en minoritet. Dette gjør at det stilles ekstra store etiske krav til meg som forsker. NESH (2006) har et eget punkt i retningslinjene som omtaler forskerens spesielle ansvar i forhold til utsatte grupper. I den skriftlige rapporten stilles det krav til hvordan jeg fremstiller informantene og funnene, og at dette ikke gjelder for hele gruppen. I hele prosessen har jeg tatt avveielser om hva jeg gjør og hvilke konsekvenser dette kan føre til for den enkelte deltaker i prosjektet.

3.4 Reliabilitet og validitet

Kvaliteten på forskningen bedømmes ut fra den vitenskaplige kvaliteten (Malterud, 2003). Det kvalitative intervjuet spiller inn på og påvirker analysen, verifiseringen og rapporten som blir utarbeidet (Kvale, 2008).

3.4.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning vil reliabiliteten beskrive undersøkelsens pålitelighet og troverdighet, samt at den vil fortelle noe om forskningen (Kvale, 2008). Det er forskerens fremgangsmåter og bakgrunn for vurderinger og tolkninger som forestas underveis, som er bestemmende for reliabiliteten i undersøkelsen (Kvale, 2008).

I kvalitativ forskning er en mere opptatt av fenomenet *opplevelse av situasjonen* enn av å generalisere funnene som blir gjort. For å ivareta reliabiliteten er det av den grunn av stor betydning at forsker beskriver og kartlegger fremgangsmåten i innsamling av data, bearbeiding og tolking av data. (Kvale, 2008).

Kvale (2008) mener at for å ta vare på reliabiliteten i undersøkelsen er det betydningsfullt at forskeren tar på alvor informantenes forståelse av situasjonen, og er bevisst på å ikke påvirke informanten. I intervjusituasjonen vil ledende spørsmål kunne påvirke informantenes svar og hindre kreativ tenkning. Å stille ledende spørsmål vil ha en positiv innvirkning i intervjusituasjonen hvis den brukes for å sjekke ut informasjonen (Kvale, 2008). I intervjuguiden til denne undersøkelsen, ble det bevisst stilt åpne spørsmål som ”kan du fortelle ...” og ”kan du si noe mer om dette...” for å invitere informantene til å fortelle om sine erfaringer og opplevelse. Ledende spørsmål ble stilt for å sjekke ut om jeg hadde oppfattet og forstått innholdet i det informanten fortalte.

3.4.2 Validitet

I kvalitative undersøkelser omhandler validitet i hvilken grad den er og vil berøre de ulike stadiene gjennom hele prosessen. Undersøkelsen sin validitet vil avhenge av

blant annet hvor solid teorien som anvendes i forskningen er i forhold til problemstilling og metodevalg. Den er også avhengig av at god planlegging ligger til grunn og tar hensyn til de etiske konsekvensene (Kvale, 2008). I denne oppgaven er nyere studier om hørselshemmede og deres skolesituasjon anvendt for å sikre en større gyldighet. Nyere studier er også blitt anvendt fordi tunghørtes opplevelse av skolesituasjonen til en viss grad er avhengig av de samfunnsmessige endringer.

Undersøkelsens validitet ligger i om undersøkelsen virkelig gir informasjon om det som ønskes å studere (Kvernmo, 2005). Kvernmo (2005) påpeker at i undersøkelser hvor barn er informanter, kan problemet med validitet være større enn ved bruk av voksne informanter. Forståelsen av situasjonen er ikke den samme hos barn og voksne. Selv om barns erfaringer og opplevelse ikke er den samme som hos voksen, har den en verdi i seg selv. Barns erfaringer og opplevelse må *”forståes i forhold til den sosiale sammenheng den avspeiler og er en reaksjon på”* (Kvernmo, 2005). Kvernmo (2005) sier at det spesielle med forskning hvor barn og unge er informanter, er forskjellen i perspektiv og posisjon som er mellom forsker og informantene. Det vil si at maktforholdet mellom forsker og informant ikke er likt. Undersøkelsens validitet vil i denne sammenheng være avhengig av hvor stor grad data som samles inn er påvirket av denne forskjellen. Det er av betydning for undersøkelsens gyldighet at forsker og informanter snakker om det samme fenomenet samt at de har en noenlunde samme forståelse av de begrepene som anvendes i undersøkelsen (Kvernmo, 2005). Graden av validitet i en undersøkelse, vil alltid være et vurderingsspørsmål. Gjennomføringen av undersøkelsen vil ha betydning for om det er informantenes forståelse og opplevelse som forskeren finner frem til (Kvernmo, 2005).

3.5 Utvalget

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et viktig tema. For kvaliteten på datamaterialet er det av stor betydning hvem som intervjues, antall informanter og kriterier for utvelgelse av informanter (Dalen, 2004). Kvale (2008) mener at studiens formål vil være avgjørende for antall informanter som bør delta i

undersøkelsen. Er formålet med studien å få frem informantenes opplevelse av erfaringer, kan det være tilstrekkelig å bare ha en informant.

Postholm (2005) anbefaler at det i mindre fenomenologiske forskningsstudier er et lavt antall informanter. Ved å ha et lavt antall informanter vil forskeren ved hjelp av intervjuet kunne finne kjernen i informantenes opplevelse av erfaringer.

Kriteriene for utvelgelse i dette prosjektet var:

- ungdomsskoleelever i 8. klasse
- tunghørte, to-sidig hørselstap
- tildelt høreapparat
- må ikke få undervisning etter §2.6 eller §5.1
- ikke ha tilleggsvansker
- gå i vanlig klasse i grunnskolen

3.5.1 Utvelgelsesprosessen

Jeg tok kontakt med aktuelle spesialpedagogiske kompetansesenter for hørselshemmede for å finne informanter til mitt prosjekt (vedlegg 7) og min pilotundersøkelsen (vedlegg 7). Det ble sendt en skriftlig forespørsel om tillatelse til å gjennomføre prosjektet til direktøren ved hvert av kompetansesentrene (se vedlegg ...). Forespørselen inneholdt opplysninger om prosjektet og nødvendige kriterier i forhold til informantene. I samarbeid med rådgivere ble aktuelle informanter plukket ut. Disse fikk tilsendt informasjonsbrev (vedlegg 5) samt samtykkeerklæring (vedlegg 6). Alle elevene var tilknyttet ulike elevkurs. Jeg fikk muligheten til å delta en dag på hvert av elevkursene slik at elevene og deres foresatte kunne treffe meg og stille spørsmål om prosjektet før de sa ja til å delta.

Det endelige utvalget i denne undersøkelsen, består av 5 elever i 8. klasse som har sitt opplæringstilbud i hjemmeskolen. Gruppen består av både 2 gutter og 3 jenter.

Informantene som deltok i undersøkelsen fyller de kriteriene for utvelgelse som er nevnt i pkt.3.5. Ingen av elevene gikk på samme skole. Alle elevene er knyttet til et spesialpedagogisk kompetansesenter for hørselsheemmede og deltar på elevkurs der.

3.6 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden er inndelt i temaer som er aktuelle i forhold til å belyse problemstillingen, og spørsmålene er knyttet til disse temaene (vedlegg 2).

Hensikten med å utarbeide intervjuguide er å strukturere samtalen og sikre at de samme temaene blir berørt i alle intervjuene (Kvale, 2008). Intervjuguiden utformes som en skisse over temaene, samt forslag til spørsmål som kan stilles under intervjuet (Kvale, 2008). Den er ikke ment å følges slavisk, men er ment å fungere som en «huskeliste» for intervjuer slik at intervjuer får svar på de spørsmålene en vil ha besvart og ønsker data om. Det er intervjueren som avgjør hvor nøye guiden skal følges og om behovet for å følge opp informanten sine svar (Kvale, 2008 s. 77-78).

Med utgangspunkt i tema og problemstilling ble følgende tema valgt:

- Hvordan opplever eleven skolesituasjonen?
- Hvordan opplever eleven det å være tunghørt blant normalthørende, medelever og jevnaldrende?
- Hvordan vurderer eleven eget hørselstap og behov for tilrettelegging?
- Hva gjør eleven for å mestre skolehverdagen?
- Hva opplever eleven fungerer bra på skolen, og er det noe eleven skulle ønske var annerledes?
- Hvordan ønsker eleven at informasjon om hørselstap skal gis?

Siden intervjuet med elevene har hatt fokus på å få deres erfaringer og opplevelse, valgte jeg å ta med et spørsmål der jeg ber om råd fra dem som jeg kan ta med meg

videre når jeg skal ut i praksisfeltet. Kvernmo (2005) har anvendt dette som en positiv avslutning ved intervjusituasjoner hvor fokus har vært på elevens opplevelse.

Kvale (2008) sier at spørsmålene som stilles bør være fri for faguttrykk. Da mestring er et sentralt begrep i denne undersøkelsen, var jeg bevisst på, med bakgrunn i informantenes alder, at jeg i utformingen av spørsmål måtte unngå å bruke dette begrepet, men anvende andre begreper ”opplever” og ”hva de gjør”. Kvernmo (2005) sier at når spørsmålene utformes, må det være med utgangspunkt i om barnet har forutsetninger for å kunne svare på dem. Det kan være vanskelig for informantene å svare direkte på spørsmål hvor ordet mestring er anvendt. I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg vært opptatt av å finne og forme spørsmål som kan gi svar som sier noe om informantens mestring. Dette handler om å sette seg inn i informantenes forståelsesramme, samt at intervjuer og informanter kan ha ulik forståelse av begrep (Kvernmo, 2005).

I utformingen av intervjuguiden var jeg bevisst på å starte med spørsmål som alle kunne si noe om, for å skape en trygghet. Dalen (2004) trekker frem at spørsmålene som stilles innledningsvis bør være med på å skape en stemning som gjør at informanten føler seg vel i situasjonen. Jeg startet intervjuene med å stille spørsmål om det elevkurset de deltok på, og om de hadde deltatt på elevkurs tidligere. Etter å ha vært sammen med dem hele dagen på elevkurset, falt det naturlig å starte med dette, og det ble en fin inngangsport til de andre temaene.

Kvale (2008) viser til at formulering av spørsmål i intervjuguiden før bestemmelse av analysemetode, kan være med på å bedre oversikten og lette transkriberingen. Før spørsmålene i intervjuguiden ble formulert, ble kategoriene av datamaterialet som presenteres i kapittel 4 grovt skissert. På den måten ble jeg tryggere på at svarene på de ulike spørsmålene ville hjelpe meg å besvare problemstillingen.

3.6.1 Pilotundersøkelse

Kvale (2008) ser på intervjuarbeid som et håndtverk. Det er gjennom praksis og egne intervjuerfaringer at intervjueren lærer å bli en god intervjuer. I forskningsintervjuet

er intervjueren selve forskningsinstrumentet, og av den grunn stilles det store krav til intervjueren. Noen av kravene som stilles er at forskeren må inneha mye kunnskap om temaet, samt være dyktig i å samtale med den aldersgruppen som deltar. I denne undersøkelsen var det av betydning å inneha kunnskap om hørselshemming og hørselens betydning for kommunikasjonen (jf.2.3.1).

For å være så godt forberedt som mulig, ønsket jeg å gjøre en pilotundersøkelse der jeg fikk mulighet til å prøve ut de metoder jeg hadde bestemt meg for å benytte.

Jeg gjennomførte to intervjuer med et par dagers mellomrom. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, og det ble gjort notater etter hvert av intervjuene. Da jeg skulle høre gjennom det første intervjuet, oppdaget jeg at det ikke var gjort noen opptak av intervjuet. Dette var en verdifull erfaring for meg. Før jeg gjorde neste intervju gjorde jeg meg enda bedre kjent med utstyret og sjekket grundig at opptak ble gjort.

Etter å ha hørt på det ene intervjuet jeg fikk, måtte jeg gjøre noen justeringer på intervjuguiden. Det var ikke lett for elevene å forstå enkelte av spørsmålene. De var for lange og kronglete. Ved å høre på intervjuet, innså jeg hvor viktig utformingen av spørsmålene og min spørsmålsstilling var for hvordan de svarte på dem, og om de svarte på dem.

Siden jeg ikke har intervjuet før, ble intervjuguiden en god trygghet å ha med seg under intervjuene, og jeg kunne hake av de temaene vi var innom og ble oppmerksom på om det var temaer jeg kunne trekke inn på nytt i samtalen. Det var en god erfaring å få prøvd dette ut i en liten pilotundersøkelse.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Etter å ha mottatt samtykkeerklæringene fra informantene og deres foresatte, gjorde jeg en avtale med dem om når og hvor intervjuene skulle gjennomføres. For en av elevene var det aktuelt å gjennomføre intervjuet på hjemmeskolen. For fire av elevene ble intervjuene foretatt da de var på elevkurs.

Det er flere måter å registrere intervju på med hensyn til senere dokumentasjon og analyse. De vanligste redskapene å bruke i den forbindelse er båndopptak, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelse (Kvale 2008). Intervjuene ble tatt opp på diktafon, samt at det ble gjort feltnotater. Det er en stor fordel med bruk av denne type hjelpemiddel. Det gir intervjueren mulighet til å høre intervjuet flere ganger samt at en får tilleggsinformasjon ved å høre stemmen. For å sikre meg at intervjuene ble tatt opp, og for å unngå å gjøre intervjuene på nytt, ble det brukt to diktafoner. Jeg ser i ettertid at video kunne ha vært en vel så egnet registrering av intervjuene. På video kunne jeg ha fått registrert blant annet kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

Kvale (2008) gir noen retningslinjer for hvordan rammen rundt intervjuet bør være for at informantene blir oppmuntret til å sette ord på egne erfaringer og opplevelse. Før selve intervjuet startet, ble konteksten for intervjuet presentert for informanten. I tillegg fikk de på nytt informasjonen som var gitt i informasjonsbrev (vedlegg 5) og muntlig. Informantene fikk også informasjon om bruk av diktafon, og spørsmål om de synes det var greit at det de sa ble tatt opp på diktafon. Det ble også presisert at det var deres erfaringer og opplevelser som intervjuer ønsket å få kunnskap om. Under intervjuene stilte jeg spørsmål ”Kan du si litt mer om dette?” eller jeg nikket med hodet, sa mmm ... og ga informantene pauser. Ved å bruke disse teknikkene kom informantene med mer og utdypende informasjon om sine erfaringer og opplevelser. Etter intervjuet ble det informert om hvordan data som ble innhentet skal oppbevares, bearbeides, presenteres, samt om anonymisering av data.

Flere forskere, blant annet Kvale (2008) og Postholm (2005), trekker frem betydningen av at forskeren er bevisst seg selv og sin rolle i intervjusituasjonene. Å avgrense egen rolle under intervjuet var ikke alltid lett. Under intervjuet ga enkelte av elevene uttrykk for at skolehverdagen ikke var så uproblematisk som de i begynnelsen av hadde gitt uttrykk for. I de situasjonene hvor stemmen fikk en ”sår klang” (min forståelse), var det utfordrende ikke å legge bort forskerrollen og ta på seg rådgiver- eller terapeutrollen. Dette var situasjoner som gjorde at intervjuer måtte tenke nøye igjennom og ta raske valg mellom hva det ble spurt om og hvordan spørsmålene ble

stilt (Kvale 2008). Holme og Solvang (1996) foreslår tre måter å håndtere en slik situasjon på. De foreslår at intervjuer enten gir opp forskerrolle, kombinerer forskningen med å gjøre noe for informantene, eller kombinere forskning og dataanalyse med konkret rådgivning. I intervjuene valgte jeg å fortsette i forskerrollen og ikke gå inn i noen av de andre rollene. Når jeg opplevde at det var et tema som det var vanskelig for informanten å snakke om, ble det ut fra den enkelte informant og situasjon gjort en overveielse om det skulle stilles flere spørsmål rundt tema, eller om vi skulle gå videre i intervjuet.

En av de kvalifikasjonskriterier for intervju som Kvale (2008) trekker frem, er aktiv lytting til innholdet av det som informanten sier. Det innebærer å få med seg både det som sies, hvordan det sies og å merke seg hva som ikke blir sagt. Under intervjuet opplevde jeg at det var noen temaer som informanten syntes det var vanskelig å snakke om. Informanten fikk da en ”sårhet” i stemmen(min forståelse). Ved en anledning valgte jeg ikke å forfølge det informanten sa videre, fordi tema var følelsesmessig vanskelig for informanten å snakke om. Ved en annen anledning lot jeg tema ligge for så å trekke det inn senere i intervjuet. Det var da lettere for informanten å snakke om det.

Under intervjuene var det nødvendig å stille ledende spørsmål, for å få klarhet eller informasjon om og utdype noe som ble opplevd som viktig. Enkelte steder i intervjuet var det av betydning å styre samtalen ved hjelp av ledende spørsmål av hensyn til tema. Kvale 2008 peker på nødvendigheten av å anvende ledende spørsmål i denne type intervjuer, for å oppnå klarhet. Under intervjuet ble informantene oppfordret til å fortelle om egne erfaringer og opplevelse ”Kan du fortelle ...?”. Ikke alle informantene klarte å fortelle fritt om egne erfaringer og opplevelse. For å få dem i gang ble lukkede spørsmål brukt for så å be om de kan fortelle mer. Dette var noe som fungerte på de informantene som var med i denne undersøkelsen. Da de fikk et spørsmål de kunne svare ja eller nei på, bli dette fulgt opp med ”kan du fortelle mer om for eksempel det å være eneste hørselshemmede i klassen”. Dette gjorde det lettere for dem å si noe mer utfyllende.

Kvale (2008) trekker frem betydningen av at intervjuer bruker pauser i intervjusituasjonen. Under intervjuene ble informantene sittende tause etter at spørsmålet var stilt. Av og til ble dette tolket som at de ikke ønsket å si noe om dette, og jeg gikk videre til neste spørsmål. Ved å gi dem litt tid, kunne de begynne å si noe. Noen ganger var det vanskelig for dem å sette ord på hva de ville si. De begynte med ”eee jo”, enkelte av elevene sa: ” ... det vet jeg ikke, det var et vanskelig spørsmål». Ved å komme tilbake til spørsmålet senere i intervjuet, kunne informanten begynne å snakke om temaet. Å snakke om egne erfaringer og opplevelse er ikke alltid lett for så unge personer som var med i undersøkelsen. Under intervjuet opplevde jeg at de ble sittende og tenke/reflektere.

Bruk av pauser, nikk med hode, ”ja eller mmm ...”, ble under intervjuet brukt bevisst for å gi informantene mulighet til å tenke og til å få den tiden de trengte for å kunne besvare spørsmålet.

Da prosjektet ble planlagt, stilte jeg meg spørsmål om når og hvor intervjuene skulle foretas. Tidsaspektet hadde en direkte innvirkning på valg av sted for intervju. De informantene som skulle delta i undersøkelsen, bodde spredt. Det mest praktiske for å få gjennomført intervjuene var at de ble foretatt mens de var på elevkurs på det spesialpedagogiske kompetansesentret de er knyttet til. Intervjuene ble foretatt på kveldstid og var beregnet til å vare i ca. 30 minutter. De ble gjennomført på følgende måte – 4 informanter ble intervjuet da de var på elevkurs, etter at kurset var ferdig for dagen, og 1 elev ble intervjuet på hjemmeskolen, etter at undervisningen var ferdig. Denne informanten ble etter intervjuet kjørt hjem, og samtalen om skole, venner og fritid fortsatte under kjøreturen.

Under intervjuene kom det frem at å delta på elevkurs var noe som betydde mye for dem, og at den tiden de var sammen der var verdifull. Hadde jeg visst dette, ville intervjuene bli lagt til et tidspunkt og sted hvor de ikke var på elevkurs. Informantene hadde da muligens hatt bedre tid til å la seg intervju.

Siden 4 av intervjuene ble tatt samme ettermiddag og kveld, opplevde jeg at da det siste intervjuet ble foretatt, var jeg sliten og klarte ikke, på samme måte som ved de foregående intervjuene, å ha fokus på det eleven fortalte. Når jeg hører på opptaket oppdager jeg at jeg ikke alltid får med meg det som sies, hvordan det sies og det som ikke sies. Dette ser jeg kan ha påvirket undersøkelsen sin pålitelighet.

Informanten som ble intervjuet etter skoletid, ble opplevd å ha bedre tid til å la seg intervjuer enn de 4 informantene som ble intervjuet mens de var på kompetansesenteret. På opptaket av det siste intervjuet hører jeg at det blir brukt mer lukkede spørsmål, og at svarene ikke alltid blir fulgt opp med utdypende spørsmål så godt som ved de tre første intervjuene.

Rommet som ble disponert under intervjuene, var et rom hvor lys- og lydforholdene var gode. Informanten fikk velge selv hvor det var best for vedkommende å sitte slik at han/hun kunne se ansiktet mitt og munnen min godt. Noen av elevene valgte å sitte rett overfor meg, fordi de ikke hadde høreapparat med eller at batteriet var tomt.

Min umiddelbare følelse etter endt intervjurunde, var at informantene satt inne med mye nyttig kunnskap, som det ikke alltid er så lett å formidle til personer som de ikke kjenner. Det var først på slutten da jeg spurte: ” Er det noe mer du ønsker å si?” og da jeg spurte dem om råd, at enkelte av dem hadde mer å si.

3.8 Analyse

Kvalitativ forskning anvender ulike tilnæringsmåter i analyse av datamaterialet. Alle tilnæringsmåtene til datamaterialet har en fortolkende tilnærming som tar utgangspunkt i at mennesker er med på å forme den sosiale virkelighet og gjør at egne erfaringer er av betydning (Dalen, 2004).

Analysen er den prosessen der forskeren med sin forståelse, med sine praktiske og teoretiske begreper undersøker det empiriske materialet som er kommet ut av hvert

intervju. Allerede ved selve intervjusituasjonen foregår det analyse ved at forskeren stiller utdypende spørsmål og oppklarer eventuelle uklarheter (Postholm, 2005).

Analyseteknikkene som anvendes er forskerens verktøy i analysen. Hvilken teknikk som anvendes er avhengig av forskeren, spørsmålene samt formål og intervjutype som anvendes. (Kvale, 2008). Analyse av datamaterialet starter ved å lytte på opptak av intervjuene gjentatte ganger, transkribering av intervjuene og arbeid med utvalgte deler av det transkriberte intervju (Kvale, 2008).

Analysemetoden som er anvendt i denne undersøkelsen er meningsfortetting. Meningsfortetting går ut på at meningene i det som sies gjengis med få ord. Dette gjør at lange intervjutekster kan reduseres til korte formuleringer (Kvale, 2008, Malterud, 2003). Siden fokuset i denne undersøkelsen er elevenes erfaringer og opplevelse av skolehverdagen og mestring av den, kalles metoden fenomenologiskbasert meningsfortetting. For å komme frem til de grunnleggende meningene, blir utsagnene fortettet. På den måten kan de lange tekstene deles inn i hovedtemaer for å bli mer håndterlig i forhold til å se på elevenes opplevelse, erfaring og mestring av skolehverdagen (Kvale, 2008).

Det er i analysen tatt utgangspunkt i den hermeneutiske tilnærmingen. Fremdriften har gitt nye impulser underveis og bidratt til en mer helhetlig forståelse for oppgavens tema. Ut fra min forståelse og erfaringer med fenomenet tunghørte elever på ungdomsskolen og mestring av skolehverdagen har vært med på valg av ulike faktorer som er med på å skape en helhet og sammenheng i oppgaven (jf. 1.2 & 1.3).

I sin redegjørelse for analytisk tilnærming i kvalitativ forskning, omtaler Dalen (2004) hermeneutikken som et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens vektlegging av forståelse og fortolkning. Sentralt i fortolkningen er fokuset på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. For å få tak i en dypere meningsinnhold, forutsettes det at budskapet settes inn i sin helhet. I denne forståelsesprosessen skjer det en vekselvirkning mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse. Den enkelte delen forstås ut fra helheten, og helheten søkes tilpasset delen. Denne prosessen beskrives som den hermeneutiske sirkel

(Dalen, 2004). I denne prosessen finnes det ikke noe eksakt utgangspunkt eller sluttunkt, og den beskrives derfor som den hermenautiske spiral (Dalen, 2004). I analysen av mitt datamateriale valgte jeg å benytte den hermenautiske sirkelen.

3.8.1 Transkribering

Kvale & Brinkmann (2009) sier:

”Det ikke er ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråket og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 189).

Transkripsjon er ikke klippefaste data i en undersøkelse. De er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger.

Transkripsjonen innebærer oversettelse fra muntlig språk, med egne regler, til skriftlig språk, med andre regler (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkripsjonen var en interessant og morsom jobb. Utfordringen ligger i at det skrevne ord aldri kan reflektere den fulle og hele situasjonen som det talte ord ble gitt i. I den skriftlige formen kommer ikke ansiktsuttrykk, kroppsspråk, tonefall, følelser og lignende frem, og transkripsjonen gir dermed ikke et fullstendig og uttømmende bilde av det som virkelig foregikk i intervju situasjonen. Dette er et perspektiv som er sentralt å ta med seg inn i analyse og konklusjoner.

Etter at intervjuene var foretatt, ble den muntlige samtalen transkribert til skriftlig tekst for å få en bedre oversikt og struktur, se helheten av intervjuet og for å få en oversikt over hvilke temaer som informantene var mest opptatt av. Transkriberingen er med på å gjøre datamaterialet mer egnet for analyse. Det er i transkripsjonen at selve analysen begynner (Kvale, 2008).

Kvale (2008) anbefaler at intervjuene transkriberes umiddelbart etter at de er gjennomført, og det er betydningsfullt for forskeren selv å foreta transkripsjonen. Kvale & Brinkmann (2009) trekker frem at ved å foreta transkripsjonen selv, vil forskeren kunne gjøre seg tanker rundt både emosjonelle og sosiale aspekter ved

intervjusituasjonen. Under transkripsjonen blir meningsanalysen av det som blir sagt påbegynt.

Når intervjuene var foretatt, ble de så raskt som mulig transkribert. Transkripsjonen var det jeg selv som foretok. Dette bidro til at jeg ble godt kjent med eget datamateriale samt at jeg fikk sikre detaljer som kunne være relevant for analysen. Under transkriberingen ble konfidensielle opplysninger som kan tilbakeføres til den enkelte informant samt dialekt fjernet. Utskriftene av intervjuene ble sjekket grundig opp mot opptakene.

I transkripsjonsmaterialet tegnsatte jeg utvalgte ikke-verbale situasjoner og laget meg en liste over disse. For eksempel transkriberte jeg pauser med 4 punktum (...), og når informantene var usikre med å trekke ut vokalene (jaaa .. eller eeee...).

Transkripsjonen mmm ... ble anvendt på bekreftende ytringer. For å markere følelser ble latter for eksempel markert med et smil, sukk med oh.. osv.

Etter å ha transkribert alle intervjuene, lyttet jeg om igjen på opptakene og oppdaget jeg at det lå mer informasjon der. Jeg lyttet om igjen på opptakene og noterte ned utfyllende informasjon som lå i intervjuene. Jeg tok en pause på et par dager mellom hver gang jeg lyttet på opptakene. Etter fjerde gangs lytting og nedtegning av utfyllende kommentarer, satt endelig punktum. Ved siste gjennomlytting vurderte jeg det til at opptakene ikke hadde mer relevante data.

4. Presentasjon og analyse av resultater

I dette kapittelet vil datafunnene bli presentert. Presentasjonen er en meningsfortetting av de 5 intervjuene som er foretatt. De vil bli presentert i kategorier formet ut fra spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 2) og forskerspørsmålene for bedre å kunne gi en oversikt som er i samsvar med oppgavens problemstilling. Jeg har valgt å presentere funnene i følgende kategorier: Hvordan opplever elevene skolehverdagen? Hva fungerer bra? Er det noe elevene skulle ønske var annerledes? Hvordan vurderer elevene eget hørselstap, og hvilke behov har de for tilrettelegging? Hvordan ønsker elevene at informasjon om deres hørselstap skal bli gitt? Hvordan opplever elevene å være tunghørt blant normalt hørende medelever og jevnaldrende? Hva gjør elevene for å mestre skolehverdagen? I presentasjonen av funnene vil jeg bruke betegnelsen *informanten(e)* om de elevene jeg har intervjuet for å unngå eventuelle misforståelser om det er medelever eller eleven selv det skrives om. Til slutt vil det bli gjort en kort oppsummering av vesentlige funn i datamaterialet.

4.1 Hvordan opplever elevene skolehverdagen?

Informantene knytter sine opplevelser av skolehverdagen til følgende forhold tilrettelegging for deltakelse, tekniske hjelpemidler, relasjon til jevnaldrende og venner(jf.4.1) og relasjon til lærere. Når informantene snakker om sine lærere, trekker de inn forhold som lærernes kunnskap om hørsel og deres forståelse av hva det vil si å ha et hørselstap. De trekker også frem lærernes holdninger og vilje til å lære seg å bruke de tekniske hjelpemidlene de har fått. I gjennomgangen av datamaterialet finner jeg at informantene har ulike opplevelser og erfaringer, både positive og negative, men det er også mange opplevelser og erfaringer som er felles. Det er hendelser og situasjoner i klasserommet og i samvær med jevnaldrende på skolen de trekker frem.

4.1.1 Elevenes opplevelser av skolehverdagen

Beskrivelsene informantene gir av sine opplevelser av skolehverdagen, er at den kan være slitsom og utfordrende. Det kan skyldes forhold som uro og støy inne i klasserommet og at de hele tiden må være i beredskap for å oppfatte og mestre. Flere av informantene forteller at det medfører at de må konsentrere seg ekstra, fordi det er vanskelig å oppfatte det som blir sagt og å følge med. De fleste informantene forteller at de ofte er slitne og har vondt i hodet etter endt skoledag. Flere av informantene opplever at de får hodepine i løpet av skoledagen. En informant forteller at høreapparatet blir skrudd av når de skal jobbe individuelt med oppgaver. Informanten gjør dette for å få ro til å konsentrere seg om de oppgavene det skal arbeides med. De fleste informantene opplever at de går i klasser hvor det er mye uro og støy. Enkelte informanter forteller at et høyt støynivå ute også kan være en medvirkende årsak til hodepine og at de er slitne. En informant forteller at det er mer uro og støy på ungdomstrinnet enn på barneskolen.

Samtlige av informantene svarer på spørsmålet om hvordan de har det på skolen med ”greit”, ”bra” eller ”egentlig ganske bra” og en informant sa ”bra”, men la til etter en liten pause: ”*litt vanskelig med det at jeg hører dårlig, men...*”. Under samtalene kommer det fram at alle informantene egentlig ikke har det så greit eller bra som de først gir uttrykk for. En av informantene sier først at det er bra på skolen, for så å fortelle at ”*Det er litt hardt for meg ...*”. Dette kommer frem både når informanten forteller om situasjoner fra klasserommet og i pausene. Flere informanter formidler gjennom hele intervjuet at de opplever å ha det bra på skolen, men når de skal trekke frem hva det er som er bra, er det vanskelig for dem å gi eksempler på dette. Samtlige informanter forteller at det kan være situasjoner både i klasserommet og ute i pausene som kan være krevende og utfordrende for dem, spesielt i kommunikasjonssituasjoner (jf. 2.3.1), men når de forteller dette avslutter de med å si ”*...men det går greit eller bra*”.

”Greit” er et begrep som alle informantene brukte når de forteller om skolehverdagen sin og om ulike situasjoner. En informant uttrykker seg slik: *”Jeg hører at noe skjer, men ikke alltid det som blir sagt. Men det går greit”*.

Hovedinntrykket jeg sitter igjen med etter å ha hørt på intervjuene flere ganger er at informantene legger til *”men det går greit”* for å gi inntrykk av at det går bedre enn det egentlig gjør, både overfor seg selv og overfor meg som intervjuer. For enkelte er uttalelsen en stadfestelse på at det går greit, men ikke noe mer. Slik jeg oppfatter det, forventer informantene ikke noe mer enn at det går greit.

Ut fra det informantene forteller henger opplevelsen av skoledagen sammen med støynivået i undervisningssituasjonen, bakgrunnsstøyen og om de tekniske hjelpemidlene blir brukt og fungerer jf. 4.1.5. Dette vil også kun ha en innvirkning på om informantene opplever seg som inkludert i klassen.

4.1.2 Overgang til ungdomsskolen

Samtlige informanter forteller at de byttet skole da de begynte på ungdomsskolen. I klassen de begynte i var det noen elever fra gruppen på barneskolen, men de fleste elevene kjente de ikke fra før. Dette gjorde at informantene opplevde det litt vanskelig i begynnelsen, siden de nye medelevene ikke kjente til at de var tunghørte. Alle informantene mener at å ha noen få venner de stoler på fra barneskolen med til ungdomsskolen, er positivt. Dette gjorde overgangen lettere. En sa: *”Når jeg skulle begynne på ungdomsskolen valgte jeg to av vennene mine i klassen. Det var de to jeg stolte mest på. Det var litt lettere å begynne på ungdomsskolen når du er sammen med noen du kan stole på”*.

Samtlige informanter forteller at de syntes overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen var utfordrende. Noen synes det var mer utfordrende enn andre. Det var spesielt de første månedene som ble opplevd slik. En informant forteller: *”Jeg vet ikke helt ... på ungdomsskolen var det lærere jeg ikke kjent og som ikke kjente meg”*. En annen informant forteller at det var støyen som var den største utfordringen:

”Jeg vet ikke helt jeg på ungdomsskolen er det mer bråk, slik var det ikke på barneskolen”. Den årsaken som samtlige informanter nevner som ekstra utfordrende for dem i begynnelsen, var at de opplevde det var mye ”rot” med de tekniske hjelpemidlene de har og at disse hjelpemidlene ikke blir benyttet. Flere informanter opplever at det er de som måtte forklare alle lærerne om utstyret og hvordan det skulle brukes. Enkelte informanter forteller at rotet og manglende kunnskap hos lærerne er med på å skape frustrasjon og kan føre til konflikter. En informant uttrykker det slik: *”Det var litt vanskelig i begynnelsen, da gikk det utover enkelte lærere. Nå som de forstår når de skal bruke hva, så går det greit.”*

De fleste informantene forteller at det var fint å begynne på ungdomsskolen. De har fått flere nye venner. Dette er venner som har samme interesse som dem. Et par informanter uttrykte seg på følgende måte: *”Når jeg begynte på ungdomsskolen fikk jeg flere nye venner som liker det samme som meg”.*

En annen utfordring som blir nevnt, er støy og uro både i timene, i pausene og spesielt når det er felles aktiviteter. En informant forteller: *” Det er mye støy og bråk når vi for eksempel har fellestimer og skal spille, sitter og prater og sånn. Slik var det ikke på barneskolen”.* Disse situasjonene er det flere av informantene som opplevde som krevende. Det viser at det kan være utfordrende å delta i dialogen med de andre elevene. En informant uttrykte det slik: *”Når vi har slike fellestimer, sitter jeg ofte bare og ser på og ler, når de andre ler eller jeg finner på noe annet”.*

4.1.3 Trivsel

På spørsmålet om hvordan informantene trives på skolen, gir samtlige informanter uttrykk for at de trives på skolen. Samtlige informanter forteller at den viktigste grunnen til at de trives, er samværet med medelever og venner. En informant trekker frem at det er et godt miljø i klassen og på skolen. Samtlige informanter opplever at de fleste medelever er greie og at det er lite kranling og slåssing. Selv om flere av informantene forteller at det kan være utfordrende og krevende på skolen, både faglig og sosialt sammen med klassevenner, kommer det frem flere ganger under intervjuet

at de trives på skolen. De sier: ”*Egentlig trives jeg på skolen*”. Enkelte informanter nevner at de opplever å bli holdt uten forfellesskapet. Flere av informantene forteller om opplevelser fra skolen hvor alle i klassen er informert om en aktivitet og at de i ettertid får vite om aktiviteten. Et eksempel er følgende:

”Det var etter høstferien, vi skulle ha svømming for første gang. De andre snakket om svømming. Jeg oppfattet ikke hva de sa og spurte hva de snakket om. De andre sa bare at det ikke var noe viktig. Etterpå fikk jeg vite at det var svømming, og jeg oppdaget at jeg var den eneste som ikke visste noe...”

Når enkelte av informantene forteller om slike episoder, kan de like etterpå si at ”*men jeg trives på skolen*”. Slik jeg oppfatter informantene trives de fleste av dem på skolen, selv om skoledagen kan by på utfordringer og til tider kan være krevende på grunn av deres hørselstap. Men hvor godt de trives kommer ikke tydelig fram. Når informantene snakker om trivsel er den også knyttet til forholdet til lærere jf. 4.4.

4.1.4 Relasjon til lærere

I samtalen med informantene snakker de om sitt forhold til lærere de har. Samtlige informanter forteller at de har god kontakt spesielt med kontaktlærer. En informant forteller: ”*Kontaktlæren er den som kjenner meg best. Det er han jeg tar kontakt med når det er noe*”. Når informantene snakker om lærere de har, trekker de frem at lærerne er flinke til å lærer bort. En informant fortalte: ”*Læreren er skikkelig flink, han forklarer meg det slik at jeg forstår og han synes jeg er flink*”. En informant opplever at lærer bruker hørselstapet til informanten for å få ro i klassen:

”Når det blir skikkelig mye bråk i klasserommet sier læreren:” Dere må tenke på den som er hørselshemmet”. Da kommer det kommentarer fra de andre. De sier: ”Du kan jo ikke bare tenke på NN, det er flere som vil ha det rolig”. Når dette skjer, blir de andre sure og irriterte, og jeg opplever det som ubehaglig og blir lei meg”.

Det er flere elever som forteller at de kan snakke med kontaktlæreren sin om situasjoner som de opplever som utfordrende på skolen, både i timene, i fellesaktiviteter og i det sosiale fellesskapet.

4.1.5 Læreres kunnskap om hørselstap og tekniske hjelpemiddel

På spørsmål om læreres kunnskap om hørselstap og forståelsen av bruk av de tekniske hjelpemidlene informantene har, svarer samtlige at de opplever at lærere ikke har nok kunnskap om deres hørselstap og hva det innebærer å ha et hørselstap. De skiller mellom kontaktlærer og andre lærere. De opplever at kontaktlærer kan ha mer kunnskap enn de andre lærerne. Det er en informant som er usikker på hvor mye både kontaktlærer og andre lærere kan om informantens hørselstap og hva det innebærer å ha et hørselstap ”*Jeg er usikker på hvor mye de vet ... om de kan så mye.*” Noen informanter forteller at manglende kunnskap hos lærer kan ha ført til misforståelser ”*Jeg hørte stemmen til en elev. Når jeg snur meg rundt for å se etter hvem som sier noe, blir lærer sur fordi han tror at vi skal snakke sammen. Når jeg forteller hvorfor, hjelper det ikke*”. Det er informanter som opplever at læreren tror de oppfatter mer enn det de egentlig gjør. En informant uttrykker det slik, ”*Lærerne tror at jeg hører mer en det jeg egentlig gjør. Når jeg spør hva som blir sagt, ber han meg følge med. Jeg sier ikke ifra hver gang jeg ikke får med meg alt ... Jeg vil ikke mase.*”

Selv om informantene snakker om lærernes manglende kunnskap om deres hørsel og hva det innebærer å ha et hørselstap, avslutter de ofte med å si; ”*... men lærerne gjør så godt de kan*”. Min oppfattelse er at elevene ikke ønsker å si noe negativt om sine lærere, og av den grunn unnskylder de dem med å trekke frem at lærerne gjør så godt de kan.

Et annet tema samtlige informanter trekker fram når vi snakker om hvordan de har det på skolen, er læreres mangel på kunnskap og vilje til å bruke de tekniske hjelpemidlene informanten har. Det er bare en informant som opplever at lærerne er bevisst på bruken av mikrofon. Informanten forteller; ”*I begynnelsen av skoleåret måtte jeg lære lærerne hvordan utstyret skal brukes og fungerer, men nå går alt helt greit*”. De andre informantene forteller at de hver dag opplever at en eller flere lærere ikke bruker mikrofon og at elevmikrofoner ikke er satt ut. Enkelte informanter opplever at lærer bruker mikrofon, men glemmer å sette ut elevmikrofoner. Når elevmikrofonene settes ut, glemmer lærer å minne elevene på å bruke dem når de

snakker. Informantene opplever at lærer har for liten kunnskap om hørselstekniske hjelpemidler - hvordan de skal brukes, hvorfor eleven har dette utstyret og utstyrets begrensninger. Når utstyret ikke blir brukt sier ikke alltid informantene ifra. Flere av informantene forteller at de i begynnelsen sa ifra, men at nå gjør de det ikke. En informant uttrykker det slik *”Jeg sier av og til ifra, men jeg har etter hvert gitt opp å si ifra. Jeg vil ikke mase hele tiden”*.

De fleste informantene opplever at skolen og lærere ikke tar ansvar for det utstyret de har fått. Det er bare en informant som ikke forteller om utstyr som er ødelagt og ikke blir reparert; *”Når utstyret blir ødelagt står det bare de. Det kan ta lang tid før det blir reparert»*. De fleste informantene forteller om elevmikrofoner som er ødelagt av medelever og andre elever. En informant forteller; *”Nesten alt er ødelagt, fordi i store fri kommer det elever fra andre klasser inn i rommet og ødelegger utstyret”*. Når elevmikrofonene ikke fungerer eller er ødelagte, kan de bli liggende, og informantene opplever at ingen tar ansvar for å få dem reparert. En informant forteller; *”Over halvparten av mikrofonene er ødelagte. Jeg spurte om å få andre mikrofoner, og da svarte en dame som var på skolen min; Nei, det kan du ikke. Hva skal jeg da gjøre?”*. Informantene gir uttrykk for at de opplever at lærere og medelever ikke har forståelse for hvor viktig det er for dem at det utstyret de har fått tildelt, blir brukt og fungerer.

4.2 Hva fungerer bra på skolen, er det noe elevene ønsker er annerledes?

På spørsmål om informantene kan nevne noe som fungerer bra på skole, er det kun en informant som kommer med eksempler på hva som fungerer bra: *”Lærerne er flinke til å lære bort, fint å være i smågrupper samt ... hvertfall når de alle bruker utstyret jeg har”*. En informant forteller: *”Egentlig er ingenting bra på skolen”*. Informanten ønsket ikke å utdype dette noe mer. De andre informantene forteller: *”Nei, ... det er vanskelig å svare påjeg vet ikke helt hva jeg skal si. Jeg kan ikke komme på noe konkret”*. Slik jeg oppfatter informantene er de ikke vant til å uttale seg om egne

opplevelser og sette ord på hva de mener om skolehverdagen sin. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapittelet.

På spørsmålet om informantene ønsker at noe var annerledes på skolen, svarer samtlige informanter at det eneste de kom på er at alle må bli flinkere til å bruke de tekniske hjelpemidlene de har i timene.

4.3 Hvordan vurderer elevene eget hørselstap og hvilke behov har de for tilrettelegging?

Når informantene forteller om sitt hørselstap, angir samtlige sitt tap i prosent. En informant sier: ”*Jeg hører veldig dårlig, hørselstapet mitt er på ca. 65 %*”. Et par av informantene forteller at de ikke husker hvor mange prosent hørselstapet deres er på.

Det er et par informanter som først forteller: ”*Jeg hører egentlig ikke så dårlig*”. Lengre ut i samtalen kan de gi uttrykk for: ”*Jeg er helt avhengig av at lærer bruker mikrofon i timene. Gjør han ikke det, hører jeg nesten ingen ting*”. Ut fra det informanten forteller forstår jeg det slik at hvordan informanten opplever sitt hørselstap, kan være situasjonsavhengig. De andre informantene forteller at de har et så stort hørselstap at de er helt avhengige av høreapparatene og at det utstyret de har, blir brukt. En informant sier: ”*Når jeg har glemt høreapparatet hjemme, oppfatter jeg ikke så mye av det de andre sier eller hva som skjer*”.

Tidlig i samtalene med informantene trekker samtlige informanter frem betydningen av tekniske hjelpemiddel. ”*Utstyret jeg har på skolen betyr alt for meg. Det er det viktigste jeg har*”, sier en av informantene. Dette er et tema informantene er opptatt av og som de kommer tilbake til flere ganger i samtalen. De fleste informantene formidler at for dem er de tekniske hjelpemidlene av avgjørende betydning for deres skolehverdag, både faglig og sosialt. Samtlige informanter mener de har de tekniske hjelpemidlene de trenger, men under samtalen kommer det fram at kunnskapen om eget behov og hva som finnes av utstyr, er liten. Kunnskap om de hørselstekniske hjelpemidlene hos informantene er varierende, fra de som forteller at de forklarer

lærere om hvordan utstyret skal brukes, til de informantene som forteller at de ikke kan så mye om utstyret. En informant sier: *”Jeg kan alt om utstyret mitt og hva jeg skal bruke forskjellige steder”*.

På spørsmål om hvordan de har det på skolen, knytter alle informantene det til om de hørselstekniske hjelpemidlene de har, blir brukt eller ikke, og om de fungerer eller ikke. En informant forteller at: *”De må bruke mikrofon og det andre utstyret jeg har ... det er det viktigste i hele livet”*. En annen informant uttrykker det slik: *”Når mikrofoner og utstyret fungerer er det bra, men når det ikke fungerer, er det ikke så bra i klassen.”* Det informantene gir uttrykk for er at for dem er det av stor betydning at mikrofoner blir brukt av alle. Når de ikke blir brukt eller ikke fungerer, opplever informantene at de ikke kan delta i samtalen i klasserommet.

”Når utstyret mitt ikke blir brukt eller er ødelagt, klarer jeg ikke alltid å få med meg hvem som snakker og hva som blir sagt. Jeg prøver av og til å si i fra, men jeg vil ikke mase”.

Flere informanter forteller at de har elevmikrofoner, men at det er flere av mikrofonene som er ødelagte. Samtlige informanter gir uttrykk for at de er fortvilet over medelevers manglende respekt for deres hjelpemidler og at utstyret ikke blir reparert når det er ødelagt. En informant forteller hvor viktig det er for ham å ha det tekniske utstyret han har fått: *”Hvis jeg ikke hadde hatt alt utstyret, så er det ikke sikkert at jeg hadde lært like mye som de andre”*.

Betydningen av de hørselstekniske hjelpemidlene kommer tydeligst frem når jeg på slutten av intervjuet ber informantene om råd (jf. 6.2). Da er betydningen av tekniske hjelpemidler.

4.4 Hvordan ønsker elevene at informasjon om deres hørselstap skal gis?

Samtlige informanter forteller at både lærere og elever i klassen de går i, har fått informasjon om at deres hørselstap i begynnelsen av 8. klasse. En informant forteller

at det hadde vært en rådgiver fra NN kompetansesenter på skolen for å gi informasjon til både medelever og lærere om deres hørselstap og om det tekniske utstyret de har. Informanten sier: *”Det er bra at NN kom og underviste de andre om hørselstapet mitt og om utstyret. De andre elevene fikk prøve høreklodder og sånn, slik at de fikk føle hvordan det er for meg når de leker med mikrofonene”*. De andre informantene forteller at det er lærer fra barneskolen som har gitt informasjon om deres hørselstap og om det tekniske utstyret de har, og hvordan det skal brukes. De fortalte videre at det er kontaktlærer som har informert medelever om deres hørselstap. Flere av informantene forteller at de sammen med kontaktlærer informerte medelever om hørselstapet og om det tekniske utstyret. En forteller: *”Jeg og kontaktlærer fortalte de andre elevene om hørselstapet mitt og om hvordan utstyret jeg har, skal brukes. Det var egentlig helt greit”*. Samtlige informanter gir uttrykk for at de synes at det er viktig at lærere og medelever har kjennskap til deres hørselstap og hvorfor de har hjelpemiddel.

Det er bare en informant som ikke ønsket å være tilstede i klassen når informasjon om hørselstapet ble gitt. Informanten forteller: *”Når de fortalte på skolen om hørselstapet mitt og det utstyret jeg har, var jeg ikke der. Jeg hadde ikke lyst, liker ikke å stå sånn foran klassen og snakke om meg selv”*.

En informant valgte å være tilstede da informasjonen ble gitt, men informantene forteller at det var flaut og at vedkommende gruet seg. Informanten forteller:

”Jeg gruet meg til den dagen det skulle gis informasjon om hørselstapet mitt. Jeg liker ikke at alle ser på meg og at det er så mye mas rundt hørselstapet mitt og utstyret jeg har. Men jeg synes det er bra at de andre elevene vet at jeg hører dårlig og hvorfor jeg har utstyret”.

De andre informantene synes det var *”greit”* å være med på å informere om sitt hørselstap, hvorfor de har utstyret og hvordan det skal brukes. En informant sier: *”Det er helt greit å fortelle klassen min om hørselstapet mitt og om utstyret jeg har ... jeg bryr meg ikke noe om det”*.

Samtlige informanter opplever at den informasjonen om hørselstapet og utstyret som blir gitt til medelever og lærere, fort blir glemt. En informant forteller: *”I begynnelsen var de fleste flinke, men nå har nesten alle glemt det. Jeg må ofte minne lærerne på at de må bruke mikrofon og å sette ut elevmikrofonene”*.

4.5 Hvordan opplever elevene å være tunghørt blant normalthørende medelever og jevnaldrende?

Når informantene beskriver hvordan de opplever å være tunghørte blant normalthørende, sier de at de oppfatter seg som annerledes, at de er den eneste. De føler seg utenfor fellesskapet og at de ikke alltid er seg selv i samvær med jevnaldrende. Det er flere informanter som kommer med utsagn som: *”Jeg ønsker å være som alle andre. Av og til prøver jeg å være en annen enn den jeg er og later som jeg forstår alt. Jeg ser på de andre og gjør det samme”*. Flere informanter forteller at de i perioder ikke bruker høreapparatene. En informant uttaler: *”Jeg ønsker å være en vanlig ...”*. En informant så ikke på det å bruke høreapparat som et problem og uttalte: *”Det er OK å bruke høreapparat, ... det plager ikke meg”*.

Flere informanter trekker fram at de opplever at fokus på deres hørselstap har vært for stort og at de ikke alltid blir sett på som en person, men en person med et hørselstap. En informant uttrykker det på følgende måte: *”Jeg ønsker å være normal ... være som alle andre. Jeg ønsker å være meg, og ikke han/ hun som ikke hører, eller han/hun med høreapparatet”*.

Det er flere informanter som gir uttrykk for at de oppfatter seg som ensomme på skolen: *”.. litt ensom, vanskelig å være den eneste som er tunghørt”*. De trekker fram flere situasjoner hvor de opplever at de ikke er en del av fellesskapet, at de holdes utenfor. De situasjonene samtlige informanter trekker frem er, pauser hvor mange elever er samlet, hvor samtalen går fort og hvor det er raske bytter av tema, og i situasjoner hvor det er mye bakgrunnsstøy. En informant forteller:

”Noen ganger når jeg ikke hører hva de andre sier, eller at de har byttet tema, spør jeg hva de sier eller snakker om. Da svarer de mange ganger glem det. Så ler de og har det moro. Da føler jeg at jeg blir utestengt og ikke får lov til å være med. Jeg føler meg da veldig alene”.

En informant oppfatter seg selv som flink når eleven er i en liten gruppe sammensatt av elever informanten er trygg på. Når hele klassen er samlet, opplever eleven seg som ”.. ikke flink lenger, da sier jeg ingen ting.” Det er flere informanter som kommer med liknende uttalelser, hvor tryggheten i gruppa er avgjørende på hvordan de oppfatter seg selv og om de tør å være seg selv: *”... når jeg er sammen med de som kjenner meg, kan jeg være mer meg selv. De forstår at jeg ikke hører og kommer ikke med kommentarer.”*

Under samtalen kom de fleste informantene med utsagn om at de i samvær med jevnaldrene ikke er seg selv, de prøver å være en annen. Men det var også de som uttalte at de er seg selv og *”Jeg er fornøyd med den jeg er.* En uttalte det slik: *”Jeg prøver mange ganger å unngå å være meg selv. ... Jeg stritter mot å bruke utstyret, og da prøver jeg å være noen annen enn meg selv”.*

På slutten av samtalen kommer en informant tilbake til dette tema og uttaler da:

”Når man bruker høreapparat kan man faktisk føle at man ikke prøver å være seg selv. Hvorfor må man være seg selv? Jeg har opplevd mange ganger at – ja, for eksempel unngår jeg å være meg selv. Jeg prøver å være som de andre. Jeg unngår å bruke høreapparat, ikke sant. Noen ganger stritter jeg i mot å bruke utstyret. Da prøver jeg å være en annen enn meg selv. Jeg prøver bare å være en helt vanlig ungdom”.

4.5.1 Ungdomstiden og jevnaldrende

Samtlige informanter snakker i intervjuet mye om sitt forhold til medelever og jevnaldrende. Når de snakker om sitt forhold til jevnaldrende og venner, kommer de frem med ulike opplevelser og erfaringer, både positive og negative. En forteller: *”Når jeg er sammen med venner og de jeg kjenner på skolen, er nesten alle sammen flinke til å se på meg når de snakker. Oppfatter jeg ikke hva de sier, sier de det ofte om igjen. Det går egentlig veldig bra”.* En annen informant forteller: *”Jeg opplever ofte at de andre bare vil være sammen med meg når det passer dem. En gang var jeg*

og en venn sammen, så kom en annen venn og de gikk bort til de andre. Da ble jeg bare stående der". De fleste informantene forteller at de har venner både på skolen og fritiden. Slik jeg oppfatter det, har ikke informantene den samme forståelse av begrepene venn og vennskap. Det er informanter som benytter begrepet venner om alle de kjenner på skolen, mens andre bruker begrepet på medelever og jevnaldrende som de er mest sammen med, som de stoler på og kan snakket om alt mulig med. Det er flere informanter som forteller at de har noen få nære venner. Enkelte informanter forteller at de har venner, men ingen nære venner som de omgås daglig. En elev forteller: *"Jeg har to venner ... men det er ikke alltid at de vil være sammen med meg. Vi er mest sammen når de har tid."*

Samtlige informanter forteller at de har hørende venner. Ingen av dem forteller at de er venn med en av de andre elevene med hørselstap. Samtlige informanter oppgir at det er felles interesser som avgjør valg av venner. Ønsket om å være en del av et større gruppefelleskap er også avgjørende for valg av venner. Slik jeg oppfatter informantene, ser det ut til at de søker og får venner blant hørende. Det er en informant som opplever å bli avvist og holdt utenfor. Informanten uttrykker det på følgende måte: *"Når de andre står og prater, og jeg kommer bort, stopper de å prate, ser på meg og snur ryggen til meg. Hvis jeg spør hva de snakker om, sier de av og til... ingenting. Da blir jeg lei meg og går. Føler at de stenger meg ute."*

De informantene som har en medelev med hørselstap i gruppen, forteller at de har liten kontakt utenfor klasserommet. De opplever at de ikke har noen felles interesser, derfor er det ikke naturlig at de omgås. Det var en informant som ser på det som negativt å være sammen med medeleven som har et hørselstap. Informanten uttrykker det slik: *"En gang når vi var sammen, ble vi gående alene. De andre sa: "Der går de som ikke hører". Vi har egentlig ingenting felles, og den andre eleven vil at bare vi to skal være sammen. Da får jeg jo ingen andre venner."*

De fleste informantene gir uttrykk for at de av og til opplever at de skiller seg ut fordi de bruker høreapparat og har tekniske hjelpemiddel. Av og til bruker de ikke høreapparat for å være som de andre, men som en av informant sier: *"Når jeg ikke*

bruker høreapparatene, blir jeg jo ikke som de andre, fordi at da hører jeg jo ingen ting og må si hææ? hele tiden.”

Selv om alle informantene har hørende venner på skolen og i fritiden, sier alle at det er viktig for dem å ha en arena hvor de kan treffe jevnaldrende med hørselstap og å få venner som også har et hørselstap. Samtlige informanter trekker frem at det er av stor betydning for dem å komme på elevkurs på et kompetansesenter. Flere av informantene forteller: *”Når jeg er på elevkurs, kan jeg være meg selv. Der er jeg ikke den eneste. De andre som er på elevkurset forstår hvorfor jeg sier hæææ? og sånn».*

4.5.2 Å være en del av fellesskapet

Flere av informantene forteller om situasjoner der de har opplevd at de ikke er en del av fellesskapet, spesielt skjer det i sosiale sammenhenger hvor samtalen går raskt mellom elevene. Flere informanter forteller at når de spør om igjen hva som blir sagt, får de mange ganger svaret *”glem det”* eller *”det er ikke noe viktig”*. Det er flere informanter som forteller at når de blir møtt med denne typen svar, opplever de å bli ekskludert fra fellesskapet. Informantene opplever at det er de andre som legger premissene for om de får delta eller ikke. Den ene informanten forteller at slike kommentarer gjør at *”Jeg blir lei meg og liker ikke at de andre bestemmer hva som er viktig eller ikke viktig for meg. Det vil jeg bestemme selv”*.

Det er blant informantene ulike erfaringer og opplevelser av det å være en del av fellesskapet. De fleste refererer til ulike situasjoner hvor de er en del av fellesskapet og er deltakere, men de viser også til mange situasjoner hvor de ikke er en del av dette fellesskapet og hvor det er krevende å være en aktiv deltaker. I undervisningssituasjoner viser de til at det er lettere å være aktive deltakere når de er i faste smågrupper hvor de er trygge. En informant uttrykker det slik: *”Det er fint å være i gruppen, for da får jeg med meg mer av det de sier. Det er lettere å si noe, læreren sier jeg har blitt flinkere. ... Av og til må jeg forklare de andre. Men så fort jeg kommer i klassen, sier jeg ingen ting”*. Ut fra det informantene forteller er det avgjørende for deltakelse i klassefellesskapet om de hørselstekniske hjelpemidlene

blir benyttet eller ikke, samt at lytteforholdene er gode. En informant forteller: *”Når de ikke bruker mikrofon, må jeg se ansiktet til den som snakker. Gjør jeg ikke det, hører jeg ikke hva de sier, og det er vanskelig å følge med”*. En annen elev forteller: *”Når det blir mye støy i klasserommet, er det vanskelig å oppfatte det som blir sagt, og jeg blir bare sittende der. Det er slitsomt hele tiden å måtte spørre om hva de sier.”* Flere av informantene opplever at de maser hvis de må spørre om igjen flere ganger. De velger i stede å bli sittende å se på og føle seg på utsiden.

Det er en informant som forteller om det å bli tatt ut av klassen og sitte alene å jobbe med fag og oppgaver som informanten strever med. Dette gjør at informanten opplever seg som annerledes og ikke som en del av gruppen. Denne informanten opplever også av og til å måtte ta friminuttet til hjelp for å bli ferdig med oppgavene. Når dette skjer, opplever informanten å miste muligheten til å delta i fellesskapet.

Jeg ser at de informantene som er mer utadvendte, deltar mer aktivt og er en del av fellesskapet. Det er en egenskap som for alle er medvirkende til om en er aktive deltakere og en del av et fellesskap. En informant sier: *”Jeg er en person som liker å omgås med de fleste. Jeg er en ganske sosial person. ... så jeg er egentlig med i alle vennesituasjoner og prating”*.

4.5.3 Kommunikasjon

Samtlige informanter forteller at det er kommunikasjonssituasjoner som er mest krevende og utfordrende for dem. Det som oppleves som mest krevende, er når de er i store grupper på skolen, og når de er sammen med mange jevnaldrende. Informantene forteller at det kan være utfordrende å delta i samtalen hele tiden når de er flere som står og snakker. En informant forteller:

”Hvis det er 4 eller flere som står og prater, så plutselig begynner de å snakke om noe annet. Da er det vanskelig for meg å følge med, fordi jeg ikke vet hva de snakker om. Ofte blir jeg stående å se på. Når de kommer tilbake til tema, blir jeg med i samtalen igjen”.

Flere informanter gir uttrykk for at det er i små grupper at kommunikasjonen fungerer best. De forteller at de snakker mer når de er i små grupper enn de gjør når hele gruppen er samlet. Det er som en informant sier: ”*..flaut å uttale ord feil eller si ting feil når jeg er i den store gruppen*”. Samtlige informanter forteller at når de ikke oppfatter det som blir sagt og spør hva de snakker om eller sier *hææ?*, blir de ofte møtt med enten irritasjon, ”*glem det*” eller ”*det er ikke så viktig*”.

Det som flere av informantene tar opp i intervjuet, er at de ofte ikke er trygge når de er sammen med flere jevnaldrene. En informant sier: ”*Når jeg er sammen med flere venner som jeg ikke kjenner så godt, står jeg mest og ser på. Jeg er redd for å si eller gjøre noe feil slik at de andre ler av meg. Det er kjempe flaut*”. Flere informanter forteller at de opplever at samtalen ofte går fort, de andre skifter tema ofte, eller at det snakkes om to temaer samtidig. Informantene kan ofte oppleve at de blir usikre på om de oppfatter det som sies, eller om de har misforstått det som blir sagt.

Det er flere informanter som forteller at de i samvær med jevnaldrende, spesielt når det er jevnaldrende de ikke kjenner så godt, ofte ikke deltar så aktivt i samtalen. Informantene oppgir at en av grunnene er at de er redde for å uttale ord feil, bruke begreper feil eller ikke forstå begreper som brukes. Det er flere informanter som kommer med eksempler på at de har misforstått ord og uttrykk eller de har brukt disse ordene og uttrykkene feil. Flere informanter opplever det som flaut at de andre oppdager at de bruker ord og uttrykk feil. En informant forteller:

”En gang var det noen som sto og snakket sammen. Jeg klarte ikke å følge med fordi de brukte ord jeg aldri hadde hørt før... jeg husker ikke nå hvilke ord det var. Jeg turde ikke å spørre, fordi jeg var redd de skulle le av meg. Jeg følte det som det bare var jeg som ikke forsto”.

En annen informant sier:

”En gang oppfattet jeg lite kult som litt kult og spurte om hvorfor han ikke synes det var noe kult. Alle lo, jeg forsto ikke hvorfor de lo. Etterpå forklarte en venn meg om misforståelsen. Det var kjempeflaut”.

4.6 Hva gjør elevene for å mestre skolehverdagen?

Datamaterialet viser at informantene har innarbeidet noen mestringsstrategier som benyttes i situasjoner som er utfordrende på grunn av deres hørselstap. De er ikke alltid bevisste på hvilke strategier de bruker og hva som fungerer best for dem. Dette kommer til uttrykk ved at enkelte informanter må tenke litt på hva de gjør i ulike situasjoner før de svarer :” ... *da gjør jeg ... jo, da* ”.

4.6.1 Mestringsstrategier elevene benytter

Dette er mestringsstrategiene informantene trekker fram når de snakker om hva de gjorde i ulike situasjoner som er utfordrende på grunn av hørselstapet.

Å alliere seg med en venn. De fleste informantene forteller at de har venner som de kjenner godt og stoler på og som de allierer seg med i ulike situasjoner. Informantene forteller at hvis for eksempel læreren glemmer å bruke mikrofon, eller utstyret ikke fungerer, sier ofte vennen i fra til lærer. En informant forteller: ” *Hvis jeg ikke hører hva dem sier, spør jeg den som sitter ved siden av om hva som blir sagt*”. Ute i pausene har informantene venner som sier i fra hvis det for eksempel blir gjort avtaler som de ikke har fått med seg, slik at de slipper å spørre om igjen. Flere informanter forteller at de ikke vil spørre om hva som blir sagt. I stedet trekker de bort vennen og spør vennen hva som blir sagt, eller de venter til senere. Informantene ønsker ikke at lærere eller andre skal oppleve dem som masete.

Spør lærer. Dette er en mestringsstrategi som alle informantene forteller at de bruker. Det er flere av informantene som forteller at de alltid spør læreren etter endt time, hvis det er noe de er usikre på, spesielt i forhold til lekser og beskjeder. Når det er situasjoner i klassen hvor informantene opplever ikke å oppfatte, velger flere å henvende seg til læreren for å få med seg hva som har blitt sagt: ”*Når jeg ikke oppfatter hva lærer sier, ber jeg lærer om å komme bort til meg. Jeg forteller læreren at jeg ikke oppfattet hva han sa og ber ham forklare meg*”.

Åpenhet om hørselstapet. Samtlige informanter bruker høreapparat på skolen og i samvær med jevnaldrende og tekniske hjelpemidler i klasserommet. Informantene forteller at det er viktig at alle i klassen og lærere vet at de er tunghørte. En informant sier: ”*Jeg synes det er greit at alle i klassen og lærere vet at jeg hører dårlig. Da forstår de hvorfor jeg ofte sier hæææ og ikke alltid hører når de roper på meg*”. Flere informanter gir uttrykk for at når de andre elevene vet om at de er tunghørte, er det ikke så flaut å spørre om igjen. En informant forteller: ”*De andre elevene forstår, men husker ikke alltid at jeg hører dårlig*”.

Bruk av humor. Det er et par av informantene som forteller at de bruker denne mestringsstrategien. Denne strategien blir brukt i situasjoner der de er usikre og for å dekke over at de har misforstått. Et par av informantene kom med et par beskrivende eksempler på hvordan de bruker humor for å dekke over at de ikke oppfatter eller misforstår ”*bruker jeg høreapparatet mot meg selv ... for å lage noe morsomt*”. En annen informant forteller at: ”*Hvis jeg ikke hører det de andre sier og de begynner å le ... da sier jeg hæææ .. og ler med dem. Jeg må jo bruke litt humor om meg selv*”.

Denne mestringsstrategien krever at personen er trygg på seg selv og på situasjonen. Det er ikke alltid like hensiktsmessig å benytte den. Blir den brukt for å skjule eller bagatellisere hørselstapet kan humoren virke mot sin hensikt. De informantene som forteller at de bruker denne mestringsstrategien, bruker den når de var sammen med venner og jevnaldrende.

Tilbaketrekking fra situasjoner som oppleves som krevende. Dette er den mestringsstrategien som færrest informanter forteller at de bruker. De situasjonene informantene viser til, er situasjoner hvor det er mye støy og at støyen blir plagsom. Enkelte informanter forteller at de unngår musikk: ”*... det er ikke noe godt når de spiller på trommer og sånn. Jeg får så vondt i hodet av den lyden*”. Det er informanter som forteller at et alternativ til ikke å delta, er å skru av høreapparatet. Et annet alternativ som blir brukt, er å spørre lærer om å få gjøre noe annet i stedet for å delta på aktiviteter, spesielt de som er støyfulle: ”*Når det for eksempel er musikk, spør jeg lærer om å få gjøre noe annet, fordi jeg får vondt i hodet av den høye musikken.*”

Jeg får da lov til å lese eller gjøre noe annet". Det var noen informanter som forteller at de i samtale med venner hvor bytte av tema skjer fort og ofte, kan trekke seg unna og stå og se på til de kommer tilbake til det tema som de deltok i tidligere i samtalen. Disse informantene forteller at dette fungerer fint for dem.

Ingen av informantene unngår å delta på turer eller omvisninger. Strategier de bruker i slike situasjoner er å alliere seg med en venn, eller de er bevisst på å stå eller sitte nær den som snakker. Enkelte informanter har tekniske hjelpemidler de tar med seg.

En informant forteller at i skolekantinene får informantene en venn til å kjøpe mat og drikke. En annen informant tar med seg en venn når eleven skal kjøpe noe, fordi det er vanskelig å oppfatte hva som blir sagt. En annen situasjon hvor flere informanter unngår å være aktive i samtalen, er når hele klassen er samlet. De er redd for å uttale eller bruke ord feil eller misforstå.

En informant uttrykte det slik: *"Jeg er en ganske sosial person. Jeg pleier å være sammen med venner ... det er ikke så mange situasjoner som jeg unngår, bare når det blir krangling og bråk"*.

Nedtoning av hørselstapet. Dette er en strategi samtlige informanter forteller at de bruker i ulike kommunikasjonssituasjoner. Dette er en strategi samtlige informanter bruker i klassen og i sosial samhandling med medelever. En informant forteller: *"Jeg får ikke med meg alt lærer og de andre sier. Det er vanskelig å følge med, da sitter og ser på hva de andre gjør, og gjør det samme som dem"*.

Plassering i forhold til den som prater. Samtlige informanter er bevisst på hvor de plasserer seg i forhold til den/de som snakker. Flere informanter forteller at de for eksempel i gymnastikktimen alltid står nær lærer, slik at de får med seg det lærer sier. Sammen med venner plasserer informantene seg oftest slik at de ser munn og ansiktet til de fleste som deltar i samtalen. Det er bare en av informantene som har valgt å ikke sitte langt fremme for lettere å kunne se medelever. Vedkommende gir uttrykk for at det er kjedelig alltid å sitte foran. Informanten ønsker å sitte sammen med venner

lenger bak. Når de er på turer velger de fleste informantene som ikke har med seg teknisk hjelpemiddel, å stå nær den personen som prater.

4.6.2 Oppsummering av presentasjon og analyse av resultatene

Dette er mestringsstrategiene informantene trakk fram da de snakket om hva de gjorde i ulike situasjoner som er utfordrende på grunn av hørselstapet.

Å alliere seg med en venn. De fleste informantene forteller at de har venner som de kjenner godt og stoler på og som de allierer seg med i ulike situasjoner. Informantene forteller at hvis for eksempel læreren glemmer å bruke mikrofon, eller utstyrt ikke fungerer, sier ofte vennen i fra til lærer. En informant forteller: ” *Hvis jeg ikke hører hva dem sier, spør jeg den som sitter ved siden av om hva som blir sagt*”. Ute i pausene har informantene venner som sier i fra hvis det for eksempel blir gjort avtaler som de ikke har fått med seg, slik at de slipper å spørre om igjen. Flere informanter forteller at de ikke vil spørre om hva som blir sagt. I stedet trekker de bort vennen og spør vennen hva som blir sagt, eller de venter til senere. Informantene ønsker ikke at lærere eller andre skal oppleve dem som masete.

Spør lærer: Dette er en mestringsstrategi samtlige informanter forteller at de bruker. Det er flere av informantene som forteller at de alltid spør læreren etter endt time, hvis det er noe de er usikre på, spesielt i forhold til lekser og beskjeder. Når det er situasjoner i klassen hvor informantene opplever ikke å oppfatte, velger flere å henvende seg til læreren for å få med seg hva som har blitt sagt: ” *Når jeg ikke oppfatter hva lærer sier, ber jeg lærer om å komme bort til meg. Jeg forteller læreren at jeg ikke oppfattet hva han sa og ber ham forklare meg*”.

Åpenhet om hørselstapet. Samtlige informanter bruker høreapparat på skolen og i samvær med jevnaldrende og tekniske hjelpemiddel i klasserommet. Informantene forteller at det er viktig at alle i klassen og lærere vet at de er tunghørte. En informant sier: ” *Jeg synes det er greit at alle i klassen og lærere vet at jeg hører dårlig. Da forstår de hvorfor jeg ofte sier hæææ? og ikke alltid hører når de roper på meg*”.

Flere informanter gir uttrykk for at når de andre elevene vet om at de er tunghørte, er det ikke så flaut å spørre om igjen. En informant forteller: *”De andre elevene forstår, men husker ikke alltid at jeg hører dårlig”*.

Bruk av humor. Det er et par av informantene som forteller at de bruker denne mestringsstrategien. Denne strategien blir brukt i situasjoner der de er usikre og for å dekke over at de har misforstått. Et par av informantene kom med et par beskrivende eksempler på hvordan de bruker humor for å dekke over at de ikke oppfatter eller misforstår: *”...bruker jeg høreapparatet mot meg selv ... for å lage noe morsomt”*. En annen informant forteller at: *” Hvis jeg ikke hører det de andre sier og de begynner å le ... da sier jeg hæææ? og ler med dem. Jeg må jo bruke litt humor om meg selv”*.

Denne mestringsstrategien krever at personen er trygg på seg selv og på situasjonen. Det er ikke alltid like hensiktsmessig å benytte den. Blir den brukt for å skjule eller bagatellisere hørselstapet kan humoren virke mot sin hensikt. De informantene som fortalte at de brukte denne mestringsstrategien, bruker den når de var sammen med venner og jevnaldrende.

Tilbaketrekking fra situasjoner som oppleves som krevende. Dette er den mestringsstrategien som færrest informanter forteller at de bruker. De situasjonene informantene viser til, er situasjoner hvor det er mye støy og at støyen blir plagsom. Enkelte informanter forteller at de unngår musikk: *”det er ikke noe godt når de spiller på trommer og sånn. Jeg får så vondt i hodet av den lyden ”*. Det er informanter som forteller at et alternativ til ikke å delta, er å skru av høreapparatet. Et annet alternativ som blir brukt, er å spørre lærer om å få gjøre noe annet i stedet for å delta på aktiviteter, spesielt de som er støyfulle: *”Når det for eksempel er musikk, spør jeg lærer om å få gjøre noe annet, fordi jeg får vondt i hodet av den høye musikken. Jeg får da lov til å lese eller gjøre noe annet”*. Det var noen informanter som forteller at de i samtale med venner hvor bytte av tema skjer fort og ofte, kan trekke seg unna og stå og se på til de kommer tilbake til det tema som de deltok i tidligere i samtalen. Disse informantene forteller at dette fungerer fint for dem.

Ingen av informantene unngår å delta på turer eller omvisninger. Strategier de bruker i slike situasjoner er å alliere seg med en venn, eller de er bevisst på å stå eller sitte nær den som snakker. Enkelte informanter har tekniske hjelpemidler de tar med seg.

En informant forteller at i skolekantinen får informanten en venn til å kjøpe mat og drikke. En annen informant tar med seg en venn når eleven skal kjøpe noe, fordi det er vanskelig å oppfatte hva som blir sagt. En annen situasjon hvor flere informanter unngår å være aktive i samtalen, er når hele klassen er samlet. De er redd for å uttale eller bruke ord feil eller misforstå.

En informant uttrykte det slik: *”Jeg er en ganske sosial person. Jeg pleier å være sammen med venner ... det er ikke så mange situasjoner som jeg unngår, bare når det blir krangling og bråk”*.

Nedtoning av hørselstapet. Dette er en strategi samtlige informanter forteller at de bruker i ulike kommunikasjonssituasjoner. Dette er en strategi samtlige informanter bruker i klassen og i sosial samhandling med medelever. En informant forteller: *”Jeg får ikke med meg alt lærer og de andre sier. Det er vanskelig å følge med, da sitter og ser på hva de andre gjør, og gjør det samme som dem”*.

Plassering i forhold til den som prater. Samtlige informanter er bevisst på hvor de plasserer seg i forhold til den/de som snakker. Flere informanter forteller at de for eksempel i gymnastikktimen alltid står nær lærer, slik at de får med seg det lærer sier. Sammen med venner plasserer informantene seg oftest slik at de ser munn og ansiktet til de fleste som deltar i samtalen. Det er bare en av informantene som har valgt å ikke sitte langt fremme for lettere å kunne se medelever. Vedkommende gir uttrykk for at det er kjedelig alltid å sitte foran. Informanten ønsker å sitte sammen med venner lenger bak. Når de er på turer velger de fleste informantene som ikke har med seg teknisk hjelpemiddel, å stå nær den personen som prater.

4.6.3 Oppsummering av presentasjon og analyse av resultatene

Hvordan opplever tunghørte elever sin skolehverdag? Samtlige informanter i denne undersøkelsen beskriver den som slitsom og krevende. Hovedgrunnene som oppgis de er støy og tekniske hjelpemidler som ikke blir brukt eller som er ødelagte, og ingen tar ansvar for å få dem reparert. Samtlige informanter forteller at de ofte opplever å ikke være en del av fellesskapet verken inne i klasserommet eller ute i pausene. Når de forteller fra klasserommet trekker de frem lærernes manglende kunnskap om deres hørsel, hva hørselstapet innebærer og bruk av tekniske hjelpemidler. Min tolkning av elevenes utsagn er at hos enkelte lærere er også ”redsel” for teknisk utstyr, holdninger og motvilje med på å påvirke lærerens bruk av hjelpemidlene den enkelte elev har. Når informantene forteller om pausene er det spesielt kommunikasjonen som gjør skoledagen krevende, i tillegg til at de ofte opplever å ikke være en del av fellesskapet. Det er vanskelig for informantene å komme med eksempler på hva som er bra på skolen. De bruker lang tid på å tenke før de svarer. Når de beskriver hvordan de har det på skolen bruker de ”*greit*” og at de ”*egentlig trives*” på skolen. Hva de legger i begrepene er jeg usikker på siden de synes det er vanskelig å trekke frem hva som er bra på skolen.

Det er variasjon i hvor mange mestringsstrategier de benytter av disse. Enkelte informanter har en større variasjon enn andre. Noen bruker den samme i flere ulike situasjoner. Informantene er ikke alltid bevisst på bruken, eller om strategien er den mest hensiktsmessige.

5. Drøfting av sentrale funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan informantenes uttalelser kan være med på å gi svar på problemstillingen, og hvordan teorien jeg benytter kan være med på å bekrefte og styrke forståelsen av hvordan det er å være tunghørt på ungdomsskolen.

Drøftingen av funnene er presentert som en sammenfatning av samtaleanalysene, fordelt i kategorier hvor teori som benyttes i oppgaven er trukket inn. Jeg har valgt følgende overskrifter når funnene skal drøftes: *Annerledeshet og utenforskap*, *Resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet* og *Ønske om å være som de andre*. Jeg vil understreke at mine analyser og drøftinger er formet med bakgrunn i min forforståelse og tilegnede forståelse av fenomenet tunghørte elever på ungdomsskolen og mestring av skolehverdagen gjennom arbeidet med denne undersøkelsen (jf. 1.1 & 1.2)

5.1 Annerledeshet og utenforskap

Opplevelsen av å være annerledes og ikke alltid være en del av fellesskapet synes å være en del av informantenes skolehverdag. Det som gjør at informantene opplever seg som annerledes er deres hørselstap (jf. 2.5.1). Flere av informantene forteller at de velger ikke å bruke høreapparat, for ikke å bli oppfattet som annerledes av medelever. Årsaken til dette kan være at selve ørehengeren og/eller øreproppen er synlig, og kan dermed lett bidra til stigmatisering fra medelever og lærere. Informantene gir uttrykk for at de velger ikke å bruke høreapparatet for å være som de andre elevene. På den annen side når informantene ikke bruker høreapparat for å slippe stigmaet, opplever de likevel å være annerledes. Denne handlingen uttrykker dobbelthet og ambivalens. Slik jeg opplever det, kan det være en strategi for å slippe unna det sosiale stigma som bidrar til følelsen av å være annerledes. Årsaken til følelsen annerledeshet er uansett slik jeg forstår det vanskelig om en umulig å unnsnippe dersom en er helt alene om årsaken til annerledesheten. Ved å ta av høreapparatet er jo hørselen paradoksalt nok

ennå dårligere. Dette gjør at de da mer sannsynlig med bakgrunn i hørselstapet vil kunne oppleve ikke å oppfatte eller misforstå

Opplevelsene av annerledeshet og utenforskap synes ut fra mitt materiale å være tydeligst i muntlig kommunikasjon med normalthørende, både i undervisningen og sosialsamvær (jf. 2. 3.1). På ungdomsskolen blir opplevelsen av annerledeshet og utenforskap tydeligere, siden det sosialesamværet her er preget av dialog (Frønes, 2006). Det er nettopp i kommunikasjonssituasjoner hørselshemmede opplever seg som funksjonshemmet (jf. 2.3.1). Dialogen i jevnaldningsgruppen foregår på normalthørendes premisser, hørende benytter hørselen til blant annet å innhente informasjon og orientere seg, og legger opp dialogen ut fra dette. Det gjør at tunghørte kommer til kort, siden de i tillegg til hørselsresten er avhengig av å bruke synet for å innhente informasjon (Grønnlie, 2005). Det å ikke mestre muntlig kommunikasjon på lik linje med jevnaldrende på grunn av hørselstap, vil kunne bidra til at tunghørte elever kan oppleve seg som annerledes, og vil kunne føre til at de selv ikke opplever seg som en del av fellesskapet. Konsekvensen av dette er at de tar rollen som passiv tilskuer, mens de er fysisk tilstede, eller de forsøker å unnsnippe den ubehaglige følelsen av annerledeshet ved å trekke seg unna eller gjøre seg usynlig. Dette er strategier som også Tronvoll (2000) og Jæger (2008) fant i sine undersøkelser at tunghørte bruket for å mestre dialogen.

Når informantene forstår at de ikke lenger er aktive deltagere i dialogen og ber om gjentakelse av hva som er sagt, blir møtt med uttalelser som *"glem det"* eller *"det er ikke så viktig"*. Informantene som blir møtt med slike uttalelser gir uttrykk for at de opplever seg som avvist fra fellesskapet. Den oppfattelsen som informantene sitter igjen med, er at det er jevnaldrende som bestemmer hvilken informasjon som skal tilkomme dem. Forholdet mellom informantene og jevnaldrene ser ut til å bære preg av å være asymmetrisk, de er ikke likeverdige parter i dialogen. Opplevelsen av å bli avvist fra fellesskapet vil kunne få konsekvenser for selvbildet og selvoppfattelsen (jf. 2.4). I denne alderen, hvor samværet med signifikante andre er så betydningsfullt, kan en utestenging oppleves ekstra vanskelig i tillegg til selve hørselshemmingen og

følelsen av annerledeshet, og kan for elever som blir utsatt for dette føre til både stress og psykiske problemer (jf. 2.3.3). Jæger (2008) fant i sin undersøkelse at opplevelsen av annerledeshet og utenforskap kan føre til stress, fysiske og psykiske problemer. Flere av informantene forteller at de har hodepine nesten hverdag, de knytter hodepinen til støy. Slik jeg ser det kan også hodepinen være et symptom på at skolehverdagen er krevende og utfordrende i forhold til det å være en del av fellesskapet og mestre dette samværet. I datamaterialet finner jeg at informantenes reaksjon på avvisning og utestengning kan være tristhet, ensomhet og tilbaketrekning. Avvisning fra jevnaldrende gjør ungdom mer sårbar for psykisk stress (Grue, 1999). Tunghørte vil kunne være ekstra sårbare når de opplever å få svar som ”*glem det*” og ”*det er ikke så viktig*” når de ikke oppfatter det som blir sagt og spør om igjen. Disse utsagnene kan få innvirkning på hvordan tunghørte senere vil håndtere dialogen med medelever og jevnaldrende, og erfaringene de har gjort vil kunne påvirke hvordan de forholder seg i liknende situasjoner senere. Informantenes opplevelser kan også forstås som en språklig konsekvens av hørselstapet, de mestrer ikke språkkoden som brukes blant jevnaldrende (jf. 2.3.2). Det kan være at informantene ikke innehar den språkkompetanse som trengs i ungdomsmiljøet, at ”*glem det*” og ”*det er ikke så viktig*”, er vanlig å bruke ungdom mellom uten at det ligger en avvisning og utestenging. Selve hørselstapet kan også medføre at tunghørte ikke oppfatter eller misforstår, fordi de ikke får med seg for eksempel tonefall.

Informantene uttrykker i intervjuene opplevelse av å føle seg ensomme, alene, å være den eneste og utenforskapet på skolen. I datamaterialet fant jeg at enkelte informanter gir uttrykk for frustrasjon i forbindelse med å oppleve seg utenfor fellesskapet i klassen med å trekke seg unna eller være urolige. Opplevelsen av disse følelsene kan ha ulike konsekvenser for den enkelte. Jæger (2008) fant i sin undersøkelse at ved å undertrykke følelsen av ensomhet, være den eneste og utenforskap, kan virke inn på både den fysiske og psykiske helsen. Noe som igjen har en stor innflytelse på en persons opplevelse av sin livskvalitet hvis det skjer gjentatte ganger og over tid. Hvordan den enkelte elev vil håndtere utfordringer som utløser disse følelsene vil være avhengig av den enkeltes personlighet (jf. 2.6). Konsekvenser av annerledeshet

og utenforskap vil kunne være ensomhet og isolasjon (jf. 2.3.3). Slik jeg ser det, må fokuset i tilretteleggingen ha forebyggende effekt, slik at tunghørte i større grad kan oppleve seg som en aktiv deltaker i fellesskapet, dette igjen vil få konsekvenser for opplevelsen av ensomhet. Skolen må ifølge Skogen og Holmber (2005) gi elever opplevelsen av tilhørighet, delaktighet og medansvar for at de skal kunne oppleve seg som inkludert i fellesskapet. Dette krever, slik jeg ser det, at skolen innehar kompetanse om hørsel, hva det innebærer å ha et hørselstap og konsekvenser. Ut fra en pedagogisk forståelse av hørselstap (jf. 2.2) ser jeg at ved å tilrettelegge for at tunghørte må få muligheten til å lære i interaksjon og fellesskap med medelever. Bruk av smågrupper vil gi tunghørte muligheten til å lære i samhandling med medelever, de vil kunne oppleve at de er aktive deltakere i gruppen og mestring. Samtlige informanter har positive erfaringer og opplevelser fra å være i smågrupper. De opplever seg da som ”*flinkere*”, mer aktive og at de mestrer bedre dialogen. Av reddesel for å uttale ord feil og misforstå, tar de en mer passivrolle når de er i store grupper.

For å minimalisere tunghørtes opplevelse av annerledeshet og utenforskap, må det, slik jeg ser det, jobbes på to plan. Det må jobbes med elevenes bevissthet i forhold til hvordan de skal håndtere de utfordringene dette medfører, og skolen nå ta det ansvar det er for å tilrettelegge for hørselshemmede slik at de ikke opplever seg annerledes og utenfor i samværet med medelever. Med andre ord en må jobbe både individ orientert og system orientert.

5.2 Resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet

Det kan synes som om informantens opplevelser av å være tunghørt i en skole tilrettelagt for normalthørende, bærer preg av resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet. Det er påfallende når de snakker om kommunikasjonssituasjoner som oppleves som ekstra utfordrende, i klasserommet og i samhandling med medelever, at deres opplevelser bærer preg av resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet. De uttalelsene

informantene kommer med som indikerer resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet er følgende uttrykk: ”men det går egentlig greit”, ”litt ...”, ”..., men jeg vil ikke mase” og ”lærerne gjør så godt de kan”. Disse uttalelsene kommer ofte etter at informantene har fortalt om opplevelser som har vært krevende på grunn av hørselstapet deres og som byr på utfordringer i klassen og i sosialt samvær med medelever. Slik jeg oppfatter informantene, kan disse uttalelsene være med på å dekke over hvordan de virkelig har det på skolen eller være med på å dempe deres utsagn når de forteller om sin skolesituasjon og læreres manglende kunnskap og holdninger.

Jeg ser i mitt materiale at opplevelser som bærer preg av resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet, knyttes til lærers holdning og vilje til å bruke blant annet mikrofoner og kunnskap om informantenes hørselstap og hva det innebærer ikke ser ut til å være tilfredsstillende. En mulig årsak til informantenes opplevelser kan være reaksjon på annerledeshet, utenforskap og mestring som det og for eksempel å komme til kort i dialogsammenheng, ikke er en aktiv deltaker i samhandlingen, informantene kan være utsatt for på skolen. Tilrettelegging for elever med hørselstap må ha fokus på disse tre områdene pedagogisk, fysisk og teknisk (jf. 2.3). Denne tilretteleggingen er avhengig av at skole og lærere har kunnskap om elevens hørselstap, hva hørselstapet innebærer og konsekvenser. Grønlie (2005) mener det må tas utgangspunkt at eleven sosialt sett vil kunne fungere som døv, noe som innebærer at fokuset må være på hvor lite den hørselshemmede hører og ikke på hva den hører. Flere informanter forteller at de opplever at lærer tror de hører mer enn det de egentlig gjør. I begynnelsen sa de ifra når de ikke oppfattet det som skjedde i klasserommet og hva som ble sagt, men etter hvert sluttet de med det. De ser på de andre og gjør det samme som dem. Dette innebærer at lærer tror eleven med hørselstap oppfatter alt siden eleven ikke sier i fra eller spør. Slik jeg ser det har lærer fokus på hva eleven med hørselstap hører og dette er utgangspunktet i tilretteleggingen. Dette innebærer, at skole og lærere i tilretteleggingen må ha en pedagogisk forståelse av elevens hørselstap (jf. 2.2), slik at de kan lære gjennom interaksjon og deltagelse klassefelleskapet. Min tolkning av informantenes opplevelser, og deres måte å uttrykke dette på, kan indikere at skolen

og lærere ikke har lyktes med en tilrettelegging hvor de har hatt fokus på interaksjon og deltakelse. Tilhørighet, deltakelse og medansvar i felleskap er, (jf.5.1), betydningsfulle prinsipper for elever skal oppleve seg som aktive deltakere i opplæringen, altså at de er inkluderte. Informantene gir for eksempel uttrykk for at dialogen i klassen er vanskelig, men skynder seg å legge til men det går greit. Dette tolker jeg som at de prøver, kanskje ubevisst, å dekke over hvordan de egentlig opplever dialogen i klassen. På den andre siden kan en slik uttalelse tolkes som at tunghørte har akseptert at dialogen i klassen er vanskelig og at de har sluttet å si ifra til lærer nå de ikke hører det som blir sagt. Informantene trekker også frem at de ikke alltid sier ifra når de ikke oppfattet hvem som har ordet og hva som ble sagt. De begrunner det med at de ikke vil mase. Slik jeg oppfatter informantene kan det være flere årsaker til dette. Det kan være både resignasjon, de har ”akseptert” at de ikke er aktive deltakere i dialogen eller at de har gjort erfaringer som har gitt dem følelsen av å mase når de sier ifra. Dette kan også tolkes, slik jeg ser det som et tegn på at tunghørte ikke stiller de samme kravene til å være deltakere som normalthørende eller det kan være deres måte å mestre dialogen og samhandlingen i klassen på. Det kan også være et tegn på usynliggjøring av seg selv, de ønsker ikke fokus på seg og hørselstapet, og at de ikke mestrer dialogen. Informantene i Tronvoll (2000) sin undersøkelse sitter med de samme opplevelsene og erfaringene som informantene i denne undersøkelsen, at skole og lærere ikke innehar tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge skolehverdagen for hørselshemmede elever.

En annen årsak til at informantenes opplevelser bærer preg av resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet kan være, (jf. 2.6) de store kravene som stilles til mestring hos hørselshemmede i muntlig kommunikasjonssituasjoner. Hørselshemmede må hele tiden finne løsninger for å tilpasse seg majoriteten som er hørende og må ha all konsentrasjon og fokus mot den som har ordet i dialogen. Dette fører til at det stilles store krav til mestring hos hørselshemmede. De må blant annet ha fokus på lytting, munnavlesning, stemmeleie, måtte gjette seg til innholdet i dialogen og begreper som ikke alltid hørselshemmede har tilegnet seg. Hvilke krav det stilles til mestring hos den enkelte vil blant annet være avhengig av den enkeltes personlighet, fysiske og

praktiske ferdigheter, hvordan den enkelte har det og erfaringer. Andre forhold som vil kunne påvirke mestring av kommunikasjonssituasjoner er språk- og sosialkompetanse. Å kunne delta i den sosiale samhandlingen med jevnaldrende krever at tunghørte har tilegnet seg tilstrekkelig sosial kompetanse, og at de er aktive deltakere (Tronvoll, 2000). I tillegg må det legges til rette slik at tunghørte får muligheten til å tilegne seg og mestre den sosiale kompetansen, noe som tilegnes gjennom samhandling med jevnaldrende (Frønes, 2006).

Resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet kan også være uttrykk for hvordan de opplever skolehverdagen eller konsekvenser av en skolehverdag som er så utfordrende og krevende i forhold til mestring (jf. 2.6). Det kan også ses på som strategier for å håndtere de utfordringer de møter på skolen og i samhandling med medelever. En annen måte å tolke disse opplevelsene på er at informantene ikke innehar en tilstrekkelig bevissthet i forholdt til bruk av mestringsstrategier og hvor hensiktsmessige strategiene er. Studentene Kjeka 82005) intervjuet fortalt at de på ungdomsskolen ikke alltid var bevisst i forhold til bruk av strategier og om strategiene de valgte var hensiktsmessig. Slik jeg ser det vil tunghørte kunne få en bevissthet kring mestringsstrategier på elevkurs på et kompetansesenter og gjennom kontakt med HLFU.

Det innebærer at tilretteleggingen har hatt som mål å kompensere for konsekvensene av elevens hørselstap. Slik jeg ser det må fokuset i tilretteleggingen være basert på en pedagogisk forståelse av hørselstapet, hvor tilretteleggingen gir elever med hørselstap en mulighet til å lære gjennom interaksjon og deltakelse både faglig og sosialt. Det som betyr noe i undervisningen er om eleven har uhindret tilgang til den sosiale og interaktive prosessen læring er (Simonsen et al. (2009). Et slikt perspektiv vil kunne minske den resignasjon, usikkerhet og beskjedenhet som jeg opplever at informantene har, for eksempel å være i små grupper (jf.51).

5.3 Ønske om å være som de andre

I ungdomsalderen er det for de fleste ungdommer viktig «å være som alle andre» og ikke skille seg for mye ut fra majoriteten, de sammenlikner seg med medelever og jevnaldrende de omgås. (jf. 2.5). Tunghørtes dilemma er at de skiller seg ut fra majoriteten. De er med sitt stigma, hørselstapet, en minoritet både på skole og fritiden. Når informantene gir uttrykk for et ønske om å være som de andre, kan det være et uttrykk for et ønske om tilhørighet, noe som igjen gir dem en trygghetsfølelse (jf. 2.1).

Det synes som tunghørte søker til normalthørende medelever og jevnaldrende (Tronvoll, 2000). Dette kan ses på som et ønske om å være en del av fellesskapet. Når majoriteten av medelever og jevnaldrende er normalthørende er det naturlig at tunghørte søker til dem. Alternativet vil kunne være at de ikke har noen tilhørighet, siden de ofte er den eneste i nærmiljøet med et hørselstap. De fleste informantene uttrykker at det er lettere å bli en del av fellesskapet når de har venner som er normalthørende. I ungdomstiden er det av betydning å ha flere venner, dette indikerer popularitet. Informantene legger ulikt i begrepet venner, enkelte snakker om venner og den gjensidigheten et vennskap er avhengig av, mens andre omtaler alle de kjenner som sine venner. Slik jeg oppfatter enkelte av informantene opplever de at vennskapet ofte kan være på de andres premisser. Det kan synes som enkelte ikke har venner hvor gjensidigheten som preger et vennskap ikke er til stede.

Informantenes ønske om å være som de andre kan også være et uttrykk annerledeshet og utenforskap, dette er drøftet tidligere i dette kapittelet. Når tunghørte (jf. 5.1) velger de å bruke høreapparatet, et ytre tegn på at de har et hørselstap, vil de skille seg ut fra majoriteten. Velger de ikke å bruke høreapparat, vil deres hørselstap bli synlig i dialogen med medelever og jevnaldrende ved at de misforstår og ikke oppfatter alt som skjer og blir sagt, noe som også gjør at de kan oppleve seg som ikke å være som de andre. Tunghørte vil i jevnaldningsmiljøet være en minoritet på grunn av sitt stigma. Å tilhøre majoriteten og være som de andre er noe alle mennesker streber etter, siden det er med på å skape en trygghet (jf. 2.1).

Ønsket om å være som de andre kan også ses på som en del av identitetsutviklingen. I mitt materiale fant jeg, slik jeg tolker det, som et uttrykk i søken etter sin identitet, en identitet som tunghørt. Når ungdom skal finne sin identitet, gjør de det gjennom naturlig sosialisering i et miljø hvor de kan finne ut hvem de er og hvem de ønsker å være (jf. 2.4). I utviklingen av identitet er opplevelsen av å være lik andre som en har tilknytting til og er i gruppefelleskap med. (jf. 2.4). I denne prosessen er jevnaldrende betydningsfulle aktører. Når tunghørte skal finne og forme sin identitet, må de gjør det i et miljø hvor de er en minoritet, majoriteten er hørende. Det er i dette miljøet tunghørte skal finne sin identitet, en identitet der hørselstapet er en integrert del av deres identitet. De er ofte den eneste med et hørselstap. I søken etter sin identitet, er det betydningsfullt å møte personer en opplever å være lik og ha noe til felles med (Frønes, 2005). Det synes som om tunghørte opplever det som utfordrende å inkorporere hørselstapet som en integrert del av sin identitet i et miljø hvor majoriteten er hørende og hvor den tunghørte ofte er den eneste med hørselstap (Tronvoll, 2000). I materialet fant jeg at flere av informantene uttrykte ambivalens i forhold til sin identitet, hørselstapet ikke er en integrert del av deres identitet. Det er når de snakker om høreapparatet at ambivalensen, slik jeg ser det, kommer tydeligst frem. Høreapparatet blir i søken etter hvem de er og ønsker å være, lagt bort i ønsket om å være som de andre. Samtidig opplever informantene at de ikke er seg selv når de ikke bruker høreapparat ((jf. 5.1.). Slik jeg tolker informantene kan deres uttalelser forstås som en ambivalens i forhold til sitt hørselstap. På den ene siden uttaler de at de er fornøyd med den de er, samtidig ønsker de å være som de andre ved å si: ”*Jeg ønsker å være en helt vanlig*”.

I mitt materiale finner jeg at informantene har liten eller ingen kontakt med andre tunghørte på skolen og i fritiden. Muligheten til å etablere og utvikle kontakt med tunghørte på samme alder får de ved deltakelse på elevkurs ved kompetansesenter og via HLFU. Informantene uttrykker stor nytte verdi av å ha kontakt med andre tunghørte elever på samme alder. Uttalelser informantene kom med var: ”*jeg kan være meg selv*”, ”*er ikke den eneste*” og ”*forståelse*”. I utviklingen av identitet (jf. 2.4) er opplevelsen av å være lik andre som en har tilknytting til og er i gruppefelleskap

med. Selv om samtlige informanter går samme med andre tunghørte på skolen eller i samme klasse med en tunghørt, omgås ikke de på skolen eller i fritiden. Det ser ut til at det ikke er hørselstapet som primært avgjør om tunghørte har kontakt med hverandre på skolen og i fritiden. Ut fra informantenes uttaleleser synes det som at interesser er en vel så viktig i valg av hvem de omgås. En årsak til at tunghørte ikke velger å omgås med medelever og jevnaldrende, kan være frykten for ikke å være en del av fellesskapet. Flere informanter så på det som et hinder for å bli en del av fellesskapet. Et annet aspekt (jf. 5.1) er at eleven ikke har liten eller ingen kontakt med de andre tunghørte på skolen, kan være at de ønsker å være en del av majoriteten og ikke ønsker å være annerledes. En informant trekker frem dette aspektet da vi snakket om dette tema. Eleven opplever det som stigmatiserende å være sammen med andre tunghørte på skolen, men å møte dem på elevkurs og via HLFU blir sett på som positivt.

6. Oppsummering

I dette kapitlet oppsummerer jeg vesentlige funn som jeg anser besvarer min problemstilling (jf. 1.4.2). Det vil også reflekteres rundt pedagogiske konsekvenser sett ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Avslutningsvis er det tatt med råd informantene ga meg under intervjuene. Dette er råd informantene anser som viktige at blir formidlet til skolen og lærere i forbindelse med tilrettelegging for at de skal bli en del av fellesskapet i klassen.

6.1 Pedagogiske konsekvenser

Som nevnt innledningsvis (jf. 1.1) er et grunnleggende prinsipp i skolen tilpasset opplæring. Denne må sees i sammenheng med inkludering. Skal elevene oppleve å være inkludert i opplæringen må skolen vektlegge tilhørighet, deltakelse og medansvar i et faglig og sosiale fellesskap (Skogen og Holmberg, 2005). Dette innebærer at skolen må inneha tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge opplæringen slik at tunghørte elever får mulighet til å oppleve tilhørighet, deltakelse og medansvar på lik linje med sine medelever.

Slik jeg ser det, må skole og lærere ha kompetanse på følgende områder: hørselstap og tilrettelegging, både pedagogisk, fysisk og teknisk. Informantene trekker spesielt frem kompetanse på deres hørselstap, hva det innebærer og konsekvensene av hørselstapet. Det kom frem i intervjuene at de opplevde at ikke skole og lærere hadde tilstrekkelig kunnskap om dette. Kunnskap om hørselstap, elevens hørselstap, hva det innebærer og hvilke konsekvenser dette får for tilretteleggingen. I dag, slik jeg ser det, ser det ut til at fokuset er for mye rettet mot hva eleven hører og tilrettelegger ut fra det. Jeg ser at fokuset i tilretteleggingen må forandres; den må rettes mot hva eleven ikke hører og tilrettelegge ut fra det.

Det er ikke nok at skole og lærere innehar ovennevnte kompetanse og kunnskap. Deres holdninger og vilje til å tilrettelegge for et læringsmiljø hvor tunghørte får muligheten til å lære gjennom deltakelse og interaksjon, må endres.

Når informantene snakket om sin skolehverdag trakk de jevnlig frem den tekniske tilretteleggingen. For både den faglige og sosiale deltakelsen er den tekniske tilretteleggingen betydningsfull. I rådene fra informantene (jf. 6.2) omtaler de tekniske hjelpemidler som ”*det viktigste eleven har*”. Det ser ut til at det er mangel på kunnskap om tekniske hjelpemidler, både om hvorfor eleven har hjelpemidlene, hvordan de skal brukes samt hjelpemidlenes begrensninger. De tekniske hjelpemidlene sine begrensninger er også et viktig perspektiv å ha med seg inn i tilretteleggingen, slik at en ikke tror at bare de tekniske hjelpemidlene er på plass så hører eleven alt.

Et viktig perspektiv å ha med er informantenes opplevelse av læreres manglende forståelse og uvilje mot bruken av tekniske hjelpemidler som hinder for deltakelse i samhandlingen i klasserommet. Skal tunghørte kunne være aktive deltakere i det faglige og sosiale fellesskapet på skolen, må skole og lærere inneha kunnskap nok til å kunne løse dette. Igjen kommer jeg tilbake til at kunnskap om hørselstap, hva det innebærer og konsekvenser som vil kunne medvirke til at tunghørte ikke opplever at skole og lærere har negative holdninger og vilje til bruk av tekniske hjelpemidler.

Organiseringen av klassen har også betydning for tunghørtes opplevelse av skolehverdagen. De fleste informantene gikk i store klasser med ca. 25- 30 elever. Flere av informantene forteller at når de er i stor klasse opplever de mye støy. De opplever at det er vanskelig å få med seg alt som skjer og blir sagt i samhandlingen i klassen. Alle gir uttrykk for at læringsutbytte og deres deltakelse i dialogen i klassen er passiv. Når de er delt i mindre grupper opplever elevene seg selv som både mer aktive og at læringsutbytte er større. Dette er tanker å ta med seg videre i dag hvor flere skoler blir utformet som base – gruppeskoler.

Mestring av skolehverdagen til den enkelte informant må ses i sammenheng med det som er nevnt ovenfor: kunnskap om hørsel, tilrettelegging av skolehverdagen og

holdninger og vilje til bruk av tekniske hjelpemidler. Med bakgrunn i dette ser jeg at det i dag trengs en kompetanseheving både på hos skole og lærere slik at de har tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge for en skoledag som gjør at tunghørte elever vil kunne oppleve, tilhørighet, deltakelse, mestring og medansvar i et faglig og sosiale fellesskapet, altså inkludering.

6.2 Råd fra informantene

Jeg har valgt å avrunde hvert intervju med å spørre hver enkelt av informanten om hva de anser som viktig at jeg som rådgiver formidler til skoler og lærere som får elever med hørselstap. De rådene som den enkelte informant gir, er ganske entydige. Samtlige informanter tenkte seg om en stund før de kom med det de anser som det viktigste. De bruker ordet ”*viktigste*” når de skal komme med sine råd.

Det første rådet som informantene gir er at lærere må ha kunnskap om de tekniske hjelpemidlene. Lærere må ha kjennskap til hvordan de tekniske hjelpemidlene fungerer og hvorfor eleven med hørselstap har de tekniske hjelpemidlene. En informant sier: ”*Når en elev ikke hører, er de tekniske hjelpemiddelene det viktigste eleven har*”.

Det andre rådet informanten gir er at lærere må ha mer kunnskap om hvordan det er å ha et hørselstap og hva det innebærer å ha det hørselstapet eleven har.

Samtlige informanter trekker frem at i undervisningssituasjonen er det viktig at lærere snakker tydelig, og at læreren står slik at eleven med hørselstap kan se ansiktet og munnen til læreren når læreren snakker. I denne sammenheng nevner de også at lærere må få vite at de ikke må snakke når de skriver på tavla.

Samtlige informanter trekker frem at det er viktig at lærere passer på at en og en snakker og at lærer forteller hvem som skal si noe.

De trekker også frem at det er viktig at det ikke er urolig og mye støy i klasserommet og at det er rolig når lærer snakker. I den sammenheng nevner de at det positivt når lærer gjentar det som blir sagt når noen som ikke sitter nærme snakker.

Noen av informantene forteller at det er viktig at lærere kommer bort til eleven og snakker med eleven når de arbeider med oppgaver og spør hvordan det går. De forteller at det ikke alltid er lett å spørre i klassen.

De informantene som går i store grupper, forteller at det er viktig med deling av klasser i små grupper. Det gjør at de blir mer aktive enn når de er i den store gruppen. Den ene eleven uttrykte det slik: ” *Når jeg er i den lille gruppen er jeg flink og snakker mye, men i den store gruppen tør jeg ikke si noe.* ”

6.3 Avsluttende kommentarer

Skulle jeg på nytt ha gjort dette prosjektet, ville jeg gått ut på landsbasis og sikret meg informanter. Jeg ville også ha ønsket informanter fra alle tre trinnene på ungdomsskolen. Det måtte ha vært interessant å favne om ”de fleste” tunghørte elever som får sin opplæring i bostedsskolen. Jeg ser også for meg at en kan gjennomføre et prosjekt hvor målgruppen er tunghørte elever i barneskolen (1.-7. trinn).

I dag organiseres flere skoler i en base - gruppe struktur. Det kunne vært interessant å gjøre et prosjekt på tunghørte elever sin erfaring og opplevelse av skolehverdagen i denne type skole.

Intervjuene har gitt verdifull informasjon samtidig som det må sies at det blir ikke mulig å trekke generaliseringer etter et så begrenset materiale. Samtidig vil jeg gjenta at hensikten med dette prosjektet var å snakke med de som har skoen på. Det opplever jeg at jeg har oppnådd gjennom intervjuene. Jeg vet at elevene selv sitter inne med nyttig kunnskap og bør slik jeg ser det, bli trukket mer inn i forskning knyttet til skolen. Å intervju barn er som nevnt i tidligere kapittel en spesiell utfordring, men det

er også veldig interessant og givende elever med så mye personlig erfaring.. Det er med stor respekt og ydmykhet at en snakker med

Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago and London: University og Chicago Press
- Bergh, S. & Frosta Fasting, A. A., (2001). *Følelser og fakta*. Oslo: Funksjonshemmedes Studieforbund
- Bergöö, K. & Ewald, A. (2003) *Liv, identitet og kultur – Om utredning ”at lemna skolan med rak rygg” og svenska som ett demokratiämne*. Utbildning & Demokrati 2/2003
- Breivik, J-K. (2004, 1. utgave, 2. opplag). Døve – funksjonshemmede eller kulturell minoritet?. Romøren, T. I. (red.), *Usynlighetskappen Levekår for funksjonshemmede* (s. 83-103). Oslo: Akribe Forlag as.
- Brodin, J. & Stancheva-Popkostadinova, V. (2009) *Ethical Considerations in child research in light of the convention on the rights of the child*. Journal of global change and governance. Division of global affairs. Rutgers University. Hentet 03.08.2009, fra: <http://www.scribd.com/doc/18242066/ETHICAL-CONSIDERATIONS-IN-CHILD-RESEARCH-IN-LIGHT-OF-THE-CONVENTION-ON-THE-RIGHTS-OF-THE-CHILD>
- Bøhn Hagen, K., Lassen, L. M., Midkiff, Aa. & Vedeler, L. (2006). *Barn i faresonen. Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?* Oslo: Unipub AS.
- Christophersen, A. B. (2001) *Barn og unge med cochleaimplantat. Hvordan opplever de sin kommunikasjonsituasjon?* Skådalen Publication series no 11. Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, H. & Eide, T. (1996) *Kommunikasjon i relasjon*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2004, 2. utgave) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1993, 3. utgave, 3. opplag) *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Falkenberg, E. S. & Hoem Kvam, M. (2008). Hørselshemming og audiopedagogikk i tverrfaglig perspektiv. Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 346-371). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Frønes, I. (2006, 3. utgave, 1. opplag). *De likeverdige Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

-
- Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (2008). *Vedtekter for FFO*. Fastsett 25.januar 2008, Oslo. Hentet 8.april 2009, fra:
http://www.ffo.no/upload/Dokumenter/vedtekter_sentrale.pdf
- Gamst, K. T. & Langeballe, Å. (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Oslo: Universitetet.
- Goffman, E. (2000). *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Oslo: Gyldendals samfundsbibliotek
- Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal AS.
- Grue, L. (2001). *Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2007) Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) (2007, 2. utgave, 4. opplag) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, P. (2004) *Fins den spesialpedagogiske kompetanse det er brukt for i skulen?* *Spesialpedagogikk* 04/2004 (s. 4-11)
- Hegna, H. M. B., (2001) ”Jeg er et menneske med høreapparat, ikke et høreapparat med et menneske på!”. *Tunghørte ungdomsskoleelevers forhold til egen hørselshemming og deres opplevelse av relasjon til klassekameratene*. Hovedoppgave i spesiellpedagogikk. Universitetet i Oslo, Det utdannings vitenskaplige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- HLF (2009) *Hørselshemminger*. Hentet 8.april 2009 fra:
<http://www.hlf.no/horselhemminger/>
- HLFU (2009) *Likeamnsarbeid*. Hentet 8. april 2009 fra: <http://www.hlf.no/Om-HLF/Prosjekter/Pagaende-prosjekter/Likemannsarbeid-ved-horselstap/>
- Imsen, G. (2001, 3. utgave, 4. opplag). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonasen, B. (2004). *Hvordan fungerer teknikk og pedagogikk i praksis?* *Spesialpedagogikk*, 07/ 2004 (s. 39-47).
- Jæger, E. (2008). ”Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...” Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming. Hansen, Aa. L., Gram, N. & Hjelmervik, E. (red.) *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (s. 194-201). Trondheim: Møller kompetansesenter.

-
- Karatzias, A., Power, K. G. & Swanson, V. (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*. (s. 265-284). UK: Routledge
- Kjeka, A. M. (2007). *Tunghørte studenter – mestring Hvilke mestringsstrategier/mestringsressurser tar tunghørte i bruk under høyere utdanning?* Trondheim: HIST. Hentet 5.mars 2009, fra: <http://www.hlf.no/Documents/Dokumentbase/Prosjektdokumenter/2005/Tungh%C3%B8rte%20studenter%20Mestring/Artikkel%20i%20Audiografen%20nr%201%20i%202008%20Tungh%C3%B8rte%20studenter%20Mestring.pdf>
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as Social and Symbolic Space: Discourses OnChildren as Social Participants in Society*. Doctoral Thesis. Trondheim: NTHU/Norsk senter for barneforskning.
- Kunnskapsdepartementet (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009, 2. utgave) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvam, M. H. (1989) *Hørselshemmede elever i en vanlig skole. En analyse basert på intervju med høreapparatbrukere, foreldre og klassestyrere*. Bærum: Statens spesiallærerhøgskole
- Kvernmo, G. (2005) Intervju som metode – barn/unge som informanter. Howe, A. et al. (red) *studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskaplig tenkning og metodebruk*. (s. 66 -80) Høgskolen i Akershus
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991) The Concept of Coping. Monat, A. & Lazarus, R. S (red.) *Stress and Coping. An Anthology*. New York: Colombia University Press
- Linell, P. (1982). *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Løvgren, M. (2009, rapport nr.9) *Unge funksjonshemmede. Selvbilde, sosialtilhørighet og deltakelse I fritidsaktiviteter*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Malterud, K. (2003, 2. utgave). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merkesvik, H. R. (2006) *Skolens organisering – ivaretar den de behov tunghørte elever har? En kvalitativ studie i grunnskolen*. Masteroppgave, UIO: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.

-
- Møller kompetansesenter (2002) *Identitet, Mestring og Kompetanse hos hørselshemmet ungdom*. Trondheim: Møller kompetanseseter
- NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nhi.no/sykdommer/ore-nese-hals/behandling/cochleaimplantat-5603.html. Hentet: 12.04.2010.
- Nordahl, Th. & Sunnevåg, A-K. (2008 – rapport nr. 2) *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedemark. Hentet 21. september 2008, fra:
http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2008/02/rapp02_2008.pdf
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rekkedal, A: M. (2007) *Bruk av tekniske hjelpemidler i undervisning av elever med hørselstap*. Oslo: Prosjekt, Utdanningsdirektoratet og NAV Hjelpemiddelsentral.
- Romøren, T. I. (2004, 1, utgave, 2. opplag) (red.), *Usynlighetskappen Levekår for funksjonshemmede* (s. 9-30). Oslo: Akribe Forlag as.
- Rommetveit, R. (1979, 3. opplag). *Språk, tanke og kommunikasjon. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2000) *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881 -1963*. Oslo: Unipub
- Simonsen, E. & Ohna, S. E. (2003) *Behovet for reform i audiopedagogikken*. Spesialpedagogikk 01/2003 (s.14-20)
- Simonsen, E., Kristoffersen, L. & Hjulstad, O. (2009) *Hva skjer i klasserommet?* Skådalen Publication Series No.28. Oslo: Skådalen Resours Centre.
- Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2005, 2. opplag) *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006, 2. Opplag) *Forskning: hensikt, innhold og form*. Fugleseth, K. & Skogen, K. (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Stach, B. A. (1998). *Clinical audiology: an introduction*. San Diego, Calif: Singular Publ.
- Statped (2005) *Om hørselshemmede og hørselstap*. Hentet: 05.03.2009, fra:
http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=17046&epslanguage=NO
- Statped (2009) *Forsiden, hørselssentrene*. Hentet: 10.08.2009, fra:
http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=61127&epslanguage=NO

-
- Tangen, R. (2008). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 550-577). Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Teien, A. (2000) *Veileder I habilitering og rehabilitering av mennesker med synstap og hørselstap*. Oslo: Statens helsetilsyn
- Tetzchner, S. Von, Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (4. opplag 2004). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tiller, P. O. (1984) *Om barns ytringsfrihet og bruk av barn som informanter*. Barn, nr. 4. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning
- Tiller, P. O. (1991) *Forskningens gjenstand som objekt. Om etikk, validitet og verdivalg*. Barn nr.4. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- Thoutenhoofd, E. D. et. al. (2005) *Paediatric Cochlelar Implantation. Evaluating Outcomes*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Tronvoll, I. M., (2000) *Barns egen innsats for å være inkludert – barn med moderat hørselshemming i vanlig skole*. Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk 3/2000 (s.175-187) Oslo: Universitetsforlaget
- Tronvoll, I. M., (2004, 1. utgave, 2. opplag). «Usynlighetskappen». Romøren, T. I. (red.), *Usynlighetskappen Levekår for funksjonshemmede* (s. 105-149). Oslo: Akribe Forlag as.
- Vedeler, L. (2007). *Sosialmestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vetteranta, S. (2005) En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. Postholm, M. B., *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (s.159-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wennergren, A-Ch. (2002) *Dialogiskt lärande för elever i hörselsklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Wennergren, A-Ch. (2006) Delaktighet i klassrumskommunikasjon för elever i hörselsklass.
- Roos, C. & Fischbein, S. (red) *Dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv*. Sverige: Studentlitteratur
- Wormnæs, O. (2008). «Om forståelse, tolkning og hermeneutikk». Spesialpedagogikk SPED 4010 *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Universitetet.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg



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

Eva Simonsen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 24.02.2009

Vår ref: 20934 / 2 / JE

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20934	<i>Jeg er verken døv eller normalt hørende. Tunghørte elever i ungdomsskolen sine opplevelser av mestring og inkludering i fellesskapet</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Eva Simonsen
Student	Vigdís Sagen

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi:

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20934

Utvalget vil bestå av tunghørte elever på ungdomsskolen, alle tre trinnene og ha opplæringstilbudet på nærskolen. Det skal også gjennomføres en pilotstudie blant noen elever på videregående skole.

Elevene rekrutteres via spesialpedagogiske kompetansesentre. Den første kontakten vil skje via fylkesaudiopedagogene og rådgiverne som formidler informasjon om prosjektet og en samtykkeerklæring til aktuelle elever.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra elevene og deres foresatte for alle under 18 år. Det er utarbeidet ett informasjonsskriv til hovedstudien og ett skriv til pilotstudien. Informasjonsskrivene som forelå 23.02.09 finnes tilfredsstillende forutsatt at det i begge skriv presiseres at innsamlede opplysninger (herunder transkripsjoner og annet råmateriale) vil anonymiseres ved prosjektslutt, f.eks. "Når masteroppgaven er ferdig sensurert (sommeren 2009) vil båndene bli slettet og alle opplysninger anonymiseres". I tillegg må det i skrivet til pilotstudien tilføyes at det er frivillig å delta og at det er mulig å trekke seg.

Ombudet forstår det slik at det vil registreres sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 pkt 8 c).

I tråd med opplysninger i informasjonsskrivet har personvernombudet registrert 31.08.09 som dato for prosjektslutt. Innsamlede opplysninger vil da anonymiseres og lydopptak slettes. Personvernombudet minner om at anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), navneliste/koblingsnøkkel slettes.

SKISSE TIL INTERVJUGUIDE

Innledning:

Bakgrunn, formål, tema, båndopptaker, fortrolighet, anonymitet og spørsmål.

Hvordan opplever elevene sin skolehverdag?

Kan du fortelle hvordan du har det på skolen?

- ☒ Hvordan var det å begynne på ungdomsskolen?
- ☒ Er det stor forskjell på barneskolen og ungdomsskolen?
- ☒ Trives du på skolen? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Hvordan opplever elevene å være tunghørt blant normalt hørende medelever og jevnaldrende?

Kan du fortelle hvordan det er å være tunghørt på en skole hvor medelever er hørende?

- ☒ Hva gjør du i friminuttet?
- ☒ Har du venner i klassen/på skolen?
- ☒ Er det flere tunghørte i klassen/på skolen?
- ☒ Kjenner/treffer du andre hørselshemmede på din alder?
Hvor treffer du dem?
- ☒ Når du er sammen med jevnaldrende;
Hvilke situasjoner opplever du da som utfordrende?
Hvordan mestrer du disse?
Hva gjør du for å mestre disse situasjonene?
- ☒ Når du misforstår eller ikke oppfatter hva de andre sier eller hva som skjer;
Hva gjør du da?
Hvordan reagerer dine medelever?

Hvordan vurderer elevene eget hørselstap? Hvilke behov har de for tilrettelegging?

Kan du fortelle om hørselstapet ditt?

Hva må du ha av tilrettelegging for å delta i timene?

- ☒ Bruker eleven høreapparatene sine?
Hvis ikke, hvorfor?
- ☒ Bruk av tekniske hjelpemidler;
Hva har du?
Blir utstyret brukt?
Hvorfor blir de ikke brukt?
Forståelse av bruken

Utfordringer
Lærerenes holdninger til hjelpemidlene

Hva gjør eleven for å mestre skolehverdagen?

På skolen opplever du sikkert situasjoner som er utfordrende, hva gjør du i slike situasjoner?

- ☒ Hvilke situasjoner på skolen oppleves som utfordrende – timen, klassen, sosiale-situasjoner?
Hvordan mestrer du disse situasjonene?
Hva gjør du for å mestre utfordringene du møter?
- ☒ Hva gjør du når de tekniske hjelpemidlene ikke fungerer?
- ☒ Hva gjør du når lytte forholdene ikke er gode – når det er mye bakgrunnsstøy, støy?
- ☒ Hva gjør du i kommunikasjonssituasjonene – klassen og sosialt samvær?
- ☒ Hva gjør du når du ikke oppfatter eller misforstår beskjeder fra lærere?
- ☒ Er det situasjoner du unngår – eventuelt hvilken(e)?

Hva fungerer bra på skolen, og er det noe elevene ønsker er annerledes?

Kan du fortelle om hva som fungerer – er bra, på skolen?

Kan du fortelle om det er noe du ønsker er annerledes på skolen?

- ☒ Klasse situasjoner – gruppestørrelse
- ☒ Sammen med medelever
- ☒ Tilrettelegging

Hvordan ønsker elevene at informasjon om deres hørselstap skal bli gitt?

Kan du fortelle om hvordan du ønsker at informasjon om ditt hørselstap skal bli gitt?

- ☒ Når, hvordan og hvem skal gi informasjonen?
- ☒ Hvem mener de skal få og ha kunnskap om hørselstapet deres?
- ☒ Elevenes opplevelser i forbindelse med informasjon om deres hørselstap?
- ☒ Kunnskapsnivået til lærerene?
- ☒ Har informasjonen om hørselstapet som blir gitt økt forståelse hos lærere og medelever?

Råd fra elevene til meg; Hva anser de som viktig at jeg som rådgiver formidler til skole og lærere?

Til slutt;

- ☒ Har de noe mer de ønsker å fortelle?
- ☒ Har de noen spørsmål?

TAKK!!

VEDLEGG 3

Til ungdomsskoleelevene

Jeg heter Vigdis Sagen og er audiopedagogstudent ved Universitetet i Oslo. Studiet avsluttes med at jeg skal skrive en masteroppgave. Denne masteroppgaven har jeg nå nettopp begynt med og regner med å være ferdig med den til sommeren.

Oppgaven skrives med utgangspunkt i en undersøkelse. Jeg har valgt å gjennomføre en undersøkelse der jeg ser nærmere på hvordan det oppleves å være elev med et hørselstap i ungdomsskolen. Det vil bli lagt særlig vekt på det sosiale. Jeg ønsker å snakke med hørselshemmede ungdomsskoleelever i tre/fire fylker om deres opplevelser og tanker rundt det å være ungdomsskoleelev med et hørselstap. Via fylkesaudiopedagogene i de aktuelle fylkene, har jeg fått kontakt med elever som ønsker å delta i undersøkelsen.

Før jeg starter selve undersøkelsen min, må jeg være sikker på at jeg stiller spørsmålene på riktig måte. Jeg må også finne ut om det jeg spør om er lett å svare på. For å finne ut dette trenger jeg to informanter som går på ungdomsskolen. Jeg har derfor tatt kontakt med _____ kompetansesenter som sender dette brevet videre til deg.

Det vil være fint om du kan tenke deg å hjelpe meg. Hjelpen består i at du og jeg snakker sammen om dine erfaringer og tanker rundt det å være ungdomsskoleelev med et hørselstap. I tillegg ønsker jeg at vi snakker om hva du synes om spørsmålene jeg stiller deg. Samtalen vil vare mellom 1 til 1 ½ time. Det er skrevet lite om det emnet jeg ønsker å undersøke i Norge, derfor blir hjelpen fra deg svært viktig.

For at jeg lettere skal huske det du sier håper jeg at du synes det er greit at jeg bruker en liten båndopptaker når vi snakker sammen. Det er bare jeg som skal høre på lydbåndet, og båndet vil bli oppbevart nedlåst slik at ingen får tilgang til det. Når jeg er ferdig med å lage spørsmålene jeg skal bruke i undersøkelsen blir samtalen på lydbåndet slettet. Jeg har taushetsplikt, og ingen andre enn jeg får vite hva du har sagt. Personvernombudet for forskning har gått gjennom og godkjent undersøkelsen før jeg snakker med deg.

Jeg håper du kan tenke deg å hjelpe meg med dette. Hvis du vil det, ber jeg deg om å fylle ut samtykke erklæringen og sende den til meg snarest mulig. Jeg har lagt ved en frankert svarkonvolutt. Fordi du er under 18 år, må også dine foresatte underskrive på at det er i orden.

Hvis du ønsker å delta, tar jeg kontakt med deg lik at vi kan avtale tid og sted for samtale. Dersom du eller dine foresatte har spørsmål angående undersøkelsen, kan dere ta kontakt med meg på telefon eller mail.

Telf: [REDACTED]

Mobil telf.: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Vennlig hilsen

Vigdis Sagen

VEDLEGG 4**SAMTYKKEERKLÆRING****For eleven:**

Jeg ønsker å hjelpe til med utforming av spørsmål til undersøkelsen om hvordan elever med hørselstap opplever å være ungdomsskoleelev med et hørselstap.

Dato: _____ Elevens underskrift: _____

For foresatte:

Jeg/vi tillater at vår datter/sønn deltar i ovennevnte undersøkelse.

Dato: _____ Foresattes underskrift: _____

Elevens navn : _____

Adresse : _____

Til ungdomsskoleelevene

Jeg heter Vigdis Sagen og er audiopedagogstudent ved Universitetet i Oslo. Studiet avsluttes med at jeg skal skrive en masteroppgave. Denne masteroppgaven har jeg nå nettopp begynt med og regner med å være ferdig med den til sommeren.

Oppgaven skrives med utgangspunkt i en undersøkelse. Jeg har valgt å gjennomføre en undersøkelse der jeg ser nærmere på hvordan det oppleves å være elev med et hørselstap i ungdomsskolen. Det vil bli lagt særlig vekt på det sosiale. Jeg ønsker å snakke med hørselshemmede ungdomsskoleelever i tre/fire fylker om deres opplevelser og tanker rundt det å være ungdomsskoleelev med et hørselstap.

Til dette trenger jeg din hjelp. Bare du kan fortelle meg om dine opplevelser og tanker. Det er ikke skrevet mye om elevers opplevelse av å være ungdomsskoleelev med et hørselstap i Norge, derfor er informasjon fra deg viktig.

Jeg håper du kan tenke deg å snakke med meg. Samtalen vil vare ca. 1 time. For at jeg lettere skal huske det du sier håper jeg at du synes det er greit at jeg bruker en liten båndopptaker når vi snakker sammen. Det er bare jeg som skal høre på lydbåndet, og båndet vil bli oppbevart nedlåst slik at ingen får tilgang til det. Når masteroppgaven er ferdig vil samtalen på lydbåndet bli slettet.

Jeg har taushetsplikt, og ingen andre enn jeg får vite hva du har sagt. Navn på personer, skoler og steder kommer til å bli anonymisert slik at andre som leser oppgaven ikke kan gjenkjenne deg, personer, skole eller situasjoner du refererer til.

Før jeg starter med intervjuene har Personvernombudet for forskning gått gjennom og godkjent undersøkelsen. Min veileder er dr.philos Eva Simonsen ved Universitetet i Oslo har det overordnede ansvar for de opplysninger jeg samler inn i undersøkelsen.

Undersøkelsen er frivillig, og du kan trekke deg når du måtte ønske det. Jeg håper likevel du velger å delta. Hvis du ønsker å delta, ber jeg deg om å fylle ut samtykke erklæringen og sende den til meg innen _____. Jeg har lagt ved en frankert svarkonvolutt. Fordi du er under 18 år, må også dine foresatte underskrive på at det er i orden. Når jeg har mottatt din samtykkeerklæring, vil jeg ta kontakt med deg lik at vi kan avtale tid og sted for samtale.

Dersom du eller dine foresatte har spørsmål angående undersøkelsen, kan dere ta kontakt med meg på telefon eller mail.

Telf: [REDACTED]

Mobil telf.: [REDACTED]

Mail [REDACTED]

Vennlig hilsen

Vigdis Sagen

VEDLEGG 6**SAMTYKKEERKLÆRING****For eleven:**

Jeg er villig til å la meg intervjuet og til å være med i undersøkelsen om hvordan elever med hørselstap opplever å være ungdomsskoleelev.

Dato: _____ Elevens underskrift: _____

For foresatte:

Jeg/vi tillater at vår datter/sønn deltar i ovennevnte undersøkelse.

Dato: _____ Foresattes underskrift: _____

VEDLEGG 7

Vigdis Sagen

[Redacted]

06.01.2009

Mobil telf.: [Redacted]

[Redacted]

Ang. Masteroppgave i spesialpedagogikk medarbeidstittel «Tunghørte elever i ungdomsskolen sine opplevelse av skolehverdagen».

Jeg er audiopedagog ved Universitetet i Oslo, og er nå i oppstarten av arbeidet med min masteroppgave som jeg etter planen skal være ferdig med i slutten av mai.

I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse med tunghørte ungdomsskoleelever, som har opplærings tilbud i nærskolen, som informanter. Undersøkelsen vil legge vekt på elevenes opplevelser av å være tunghørt i ungdomsskolen med vekt på sosiale aspektet. Med undersøkelsen ønsker jeg å få frem hvilke faktorer elevene mener er av betydning for mestring og inkludering, slik at de er en del av fellesskapet i klassen.

For å kunne gjennomføre undersøkelsen er jeg avhengig av å komme i kontakt med dere for å spørre om dere kan være behjelpelig med å finne mulige informanter.

Vedlagt følger en foreløpig prosjektbeskrivelse slik at dere kan få et visst bilde av hva jeg kan tenke meg å gjøre.

Jeg håper på et positivt svar fra dere.

Med hilsen

Vigdis Sagen