

Hørselshemmede elevers opplevelse av videregående opplæring

- en kvalitativ studie

Kristin Rovik Bjerkestrand



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår/ 2015

Hørselshemmede elevers opplevelse av videregående opplæring

- en kvalitativ studie

Kristin Rovik Bjerkestrand

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår/ 2015

© Kristin Rovik Bjerkestrand

2015

Hørselshemmede elevers opplevelse av videregående opplæring
- en kvalitativ studie

Kristin Rovik Bjerkestrand

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få innsyn i hvordan hørselshemmede elever opplever skolehverdagen i en skole som i all hovedsak er tilrettelagt normalthørende elever. Samtidig ønsker jeg å sette søkelyset på hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at de hørselshemmede elevene har fullført/fullfører videregående opplæring.

Fokuset vil være å få forståelse for informantenes opplevelser av skolehverdagen i organisert klasse/pause, hvilke utfordringer og berikelser de møter samt hvilke suksesskriterier de bruker/har brukt for å komme dit de er kommet i dag.

Bakgrunn for valg av dette temaet ligger i mitt engasjement for inkludering av hørselshemmede elever i skole og samfunn. Samtidig har jeg tro på at elevers opplevelse av skolehverdagen har stor betydning for hvilken faglig og sosial kompetanse de sitter igjen med etter endt utdanning. Jeg ser det derfor som viktig å løfte frem hørselshemmede elevers opplevelse av skolehverdagen. Dette for at medelever, fagpersoner, foreldre og andre hørselshemmede elever skal få innsyn i hvordan et hørselstap kan oppleves i skolehverdagen.

Problemstillingen for denne studien vil være:

Hvordan opplever elever med hørselstap sin skolehverdag i videregående skole?

Med bakgrunn i problemstillingen er det utarbeidet fire utdypende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse?
- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser?
- Hvordan påvirker hørselstapet skolehverdagen?
- Hvilke utfordringer/berikelser har hørselstapet gitt elevene i skolesituasjonen?

Det er benyttet kvalitativ metode i denne studien. Formålet med å bruke kvalitativ metode er å fremme elevenes opplevelse, samtidig som kvalitativ metode er innholdssøkende (Widerberg, 2001). Det er valgt å ta utgangspunkt i et semistrukturert intervju for å få innsikt i elevenes opplevelse. Denne type intervju tar utgangspunkt i temaet og problemstillingen, og intervjuet vil verken være en åpen samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale og Brinkmann, 2009).

Utvalget av informanter har vært målrettet. Dette ved at informantene skulle være informasjonsrike i forhold til problemstillingen (Gall, Gall og Borg, 2007) . Det endelige utvalget besto av tre informanter.

Analysen ble gjennomført ved å lete etter beskrivende informasjon som kunne vise til både likheter og ulikheter i datamaterialet.

Empirien/funnene ble drøftet opp imot teorien. Her fant jeg at de hørselshemmede elevene opplevde undervisning i bostedsskoler som noe utfordrende. Dette både i forhold til kommunikasjon, forståelse fra andre elever/lærere samt selvoppfattelse og identitet. Fellestrekk ved informantenes utfordringer var at problemene oppsto i relasjoner med andre.

Summary

The purpose of this study is to gain insight into how hearing-impaired students experience school life in a school that is mainly facilitated for normal hearing students. In addition to this, I wish to emphasize on the underlying criteria for success for hearing impaired students who have completed or are to complete their secondary education.

The focus will be to gain an understanding of the participant's experience of school life in an organized classroom and during breaks, the challenges and achievements they meet and / or gain, as well as the success criteria they use or have used to get to where they have come today.

The reason for my choice and theme comes from my commitment for the inclusion of hearing-impaired students in school and in society. At the same time I believe that the student's experience of school life is of great importance for their academic and social skills which they are left with and take with them after graduation. I therefore consider it important to highlight the hearing-impaired student's experience of school life. This is to allow peers, professionals, parents and other hearing-impaired students to gain insight into how hearing loss can be experienced in school life.

The main question or issue is:

“How does a hearing-impaired student experience their everyday while at upper secondary school?”

From this comes four underlying and more detailed research questions:

- How does the pupil experience school life in an organized classroom?
- How does the pupil experience school life during school breaks?
- How does hearing loss affect their school life?
- What challenges / enrichments has loss of hearing given the student during school?

The research method used in this study is a qualitative method. The purpose of using qualitative methodology is to further promote a student's experience while qualitative methodology is also content seeking (Widerberg, 2001). As a basis, a semi-structured

interview was given to gain insight into the student's experience. This type of interview was to be based on the subject and research question and the interview will neither be an open conversation, nor a closed questionnaire (Kvale and Brinkmann, 2009).

The selection of the participants is targeted. As they should be participants that are "information rich" in relation to the questions expressed in the main question (Gall, Gall and Borg, 2007). The final sample consists of three participants.

The analysis was conducted by looking for descriptive information that could show both similarities and differences in data.

The empirical data / findings were utilized in the building-theory process. Here I found that the hearing-impaired students experienced teaching in residence schools as some times challenging. This both in terms of communication, understanding from other students / teachers, as well as their self-perception and identity.

Common features of the participant's challenges were that problems arose in relationships with others.

Forord

Etter et utrolig læringsrikt halvår er masteroppgaven ferdigstilt. Det har vært en intens periode i livet med mye lesing og skriving, og all tid og energi er viet til oppgaven. Jeg er glad for å komme i mål med oppgaven, samtidig som det er en merkelig følelse å ikke skulle arbeide med den hver morgen og hver kveld. Jeg har funnet flere temaer som jeg ønsker å jobbe videre med. Møte med mine tre fantastiske informanter har gitt meg mye kunnskap. Fra start til slutt i denne prosessen har jeg lært og utviklet meg mye.

Arbeidet med oppgaven har vekket et engasjement i meg som sulter etter mer kunnskap og mer forskning til videre arbeid.

Jeg vil starte med å rekke en stor takk til min veileder Jorun Aaland for konstruktive tilbakemeldinger. Din kompetanse og erfaring har vært uvurderlig. Jeg vil også takke Peer Møller Sørensen for dine tilbakemeldinger og gode innspill. Videre vil jeg takke Gunnar Granum for oppmuntring og språkvask ved alle døgnets tider.

Tusentakk til mine tre informanter som har deltatt i denne studien og for at dere har delt deres tanker og opplevelser.

Det er mange som skal takkes, spesielt mine foreldre Marit og Jarle, min forlovede Martin og vår lille Tara Oline. Dere har alltid hatt tro på meg og gitt meg den støtte og hjelp jeg har hatt behov for i denne perioden. Hver helg og hver ukedag har blitt viet til masteroppgaven, og uten de faglige diskusjonene, drøftingene og tipsene dere har gitt meg, har jeg ikke kommet dit jeg er kommet i dag. Dere er utrolig tålmodig med meg! Dere har lagt til rette for at jeg har kunnet fokusere på masteroppgaven 110%.

Sist men ikke minst vil jeg takke min gode studievenninne, Ann-Cathrin Liljebakk. Du er helt rå! Du har stilt opp for meg ved alle døgnets tider, og du har både vært en veileder, en mentor og en venninne. Samtalene med deg har ført til at jeg kan levere en masteroppgave som jeg er stolt av.

Kristiansund, mai 2015

Kristin Rovik Bjerkestrand

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3 Formål	3
1.4 Begrepsavklaring.....	3
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	5
2 Teoretisk forankring	6
2.1 Hørsel og hørselstap.....	6
2.1.1 Hørsel	6
2.1.2 Hørselstap	7
2.2 Opplæring for hørselshemmede elever	7
2.3 Konsekvenser av hørselstap	9
2.3.1 Konsekvenser av hørselstap i skolesammenheng	10
2.3.2 Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet.....	11
2.4 Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever	12
2.5 Frafall i videregående skole	15
2.6 Selvoppfattelse	16
2.7 Identitet	18
3 Metode	20
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	20
3.1.1 Case design	21
3.1.2 Kvalitativ forskningsintervju som metode	21
3.2 Forskningsprosessen	23
3.2.1 Valg av informanter	23
3.2.2 Konfidensialitet.....	24
3.3 Utvikling og utprøving av intervju	24
3.3.1 Intervju som datainnsamlingsverktøy.....	25
3.4 Transkribering og bearbeiding av data.....	26
3.4.1 Analyse og utvikling av kategorier	27
3.5 Forskerens generalisering, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.....	29
3.5.1 Generalisering i case- studier	29
3.5.2 Kvalitet i kvalitativ forskning	29

3.5.3	Validitet.....	29
3.5.4	Reliabilitet.....	31
3.6	Etiske overveielser.....	32
3.7	Feilkilder	33
4	Empiri.....	35
4.1	Konsekvenser av hørselstap.....	36
4.2	Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet.....	37
4.3	Frafall i videregående skole	38
4.4	Selvoppfattelse og identitet	40
5	Tolkning og drøfting av resultater	42
5.1	Konsekvenser av hørselstap	42
5.2	Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet.....	47
5.3	Frafall i videregående skole	50
5.4	Selvoppfattelse og identitet	52
6	Oppsummering og refleksjon.....	57
6.1.1	Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse?	57
6.1.2	Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser?	58
6.1.3	Hvordan påvirker hørselstapet skolehverdagen?	58
Hvilke utfordringer/berikelser har hørselstapet gitt i skolesituasjonen?	59	
6.1.4.....	59	
6.2	Oppsummering og refleksjon av metode	60
6.3	Egenrefleksjon og videre forskning.....	61
	Litteraturliste	63
	Vedlegg / Appendiks	68
	Vedlegg 1.0 Informasjonsskriv til informanter	69
	Vedlegg 1.1 Informasjonsskriv til rektor	71
	Vedlegg 3.0 Intervjuguide	73
	Vedlegg 4.0 Godkjenning fra NSD	75

1 Innledning

Studiens tema er hørselshemmede elevers opplevelse av videregående opplæring. I den generelle delen av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, finner vi: *Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Flere og flere foreldre lar sine hørselshemmede barn være elev ved lokale skoler slik at barna blir inkludert i et hørende samfunn (Kristoffersen, Hjulstad & Simonsen, 2009). Samtidig ønsker den norske skole å skape rom for naturlig mangfold mellom mennesker (Hofstad, 2009).

Det er tunghørte elever med talespråk som utgjør den største andelen av hørselshemmede elever ved bostedsskoler. Disse elevene kan være spesielt sårbare i situasjoner der auditiv stimulering er hovedkilden til kunnskap, og selv små hørselstap kan skape utfordringer i læringssammenheng (Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen, 2009). I overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring øker kravet til faglig kunnskap for elevene betraktelig (HLF, u.d). For hørselshemmede elever som velger sin opplæring ved en bostedsskole kan manglende kompetanse blant pedagoger i skolen være en utfordring. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (heretter Statped) kan bidra til å øke kompetansen blant pedagogene. Da Statped er organisert med store avstander mellom sentrene, kan det være vanskelig å gi pedagogene optimal opplæring (HLF, u.d).

Det må vises forsiktighet med å uttale seg om hvilke tilretteleggingsbehov som er best for en hørselshemmet elev når man ikke kjenner til elevens opplevelsesverden, rammevilkår og/eller behov (Hofstad, 2009).

Tidlig innsats og gode arbeidsvaner kan ha stor betydning for frafallsproblematikken i skolen, samt hvor omfattende eventuelt spesialundervisningen for den hørselshemmede eleven er (Berg, 2011).

Før og under videregående opplæring er elevene i puberteten. Dette kan være en periode i livet hvor man er i konflikt med egen identitet og rolle- avklaring, spesielt i forhold til klassekamerater og jevnaldrende (Edwards og Crocer, 2009). Ved bostedsskoler kan dette være utfordrende for hørselshemmede elever, da de kan oppleve å være den eneste hørselshemmede eleven ved sin skole eller i sin klasse.

I den forbindelse ønsker jeg i denne studien å sette søkelyset på hørselshemmede elevers opplevelse av skolehverdagen i videregående opplæring, samt hvordan elevene opplever det å være tunghørt i et skolemiljø som i all hovedsak er tilrettelagt normalthørende.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan opplever elever med hørselstap sin skolehverdag i videregående skole?

I denne problemstillingen er det fire utdypende problemområder:

- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse?
- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser?
- Hvordan påvirker hørselstapet skolehverdagen?
- Hvilke utfordringer/berikelser har hørselstapet gitt i skolesituasjonen?

Denne studien omfatter elever som har permanente hørselstap. Forbigående hørseltap som for eksempel ørebetennelse holdes utenfor denne studien.

Hørselshemmede er ingen ensartet gruppe. I det store og hele kan man si at informantene i denne studien har en ting til felles, de har alle nedsatt hørsel (Hansen, Garm og Hjelmervik, 2009).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for at jeg ønsker å skrive en masteroppgave med temaet: hørselshemmede elevers opplevelse av videregående opplæring, ligger i mitt engasjement for inkludering i skole og samfunn.

Det er et tema det er gjort lite forskning på, samtidig som jeg har et stort ønske om å jobbe med hørsel i skolen når jeg har fullført dette studiet. Derfor er det et håp at denne studien skal bidra til å belyse et viktig fagfelt både for meg og for andre som jobber med skole og hørselshemmede. Simonsen (2004, s. 17), skriver ” *Inkludering i skolesammenheng fortolkes ofte som identisk den totale individualisering. Når hver enkelt elev tilbys et skreddersydd og tilpasset opplegg, er visjon om fellesskapet realisert*”. Det å inkludere handler altså om å se hvert enkelt individ, og dermed legge til rette slik at den individuelle elev får mulighet til å delta i undervisningen.

Undervisning i dagens samfunn bygger i større grad enn tidligere på gruppearbeid i klasserommene. Dette kan være en utfordring for hørselshemmede elever da lydnivået øker og kommunikasjonsbildet kompliseres (Høie og Vonen, 2004).

1.3 Formål

Mitt ønske er at undersøkelsen kan være til nytte for personer som er opptatt av elevers læring og utvikling, blant annet foreldre, pedagoger, skoleledere, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skoleeiere og politikere. De nevnte instansene kan bruke undersøkelsen til å oppleve viktigheten av å lytte til eleven og å ta elevens perspektiv.

Jeg ønsker å sette søkelys på hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at den hørselshemmede eleven har gjennomført/gjennomfører videregående opplæring. Det er videre et håp at studien skal bidra til å øke bevisstheten om elevenes opplevelse av opplæring i videregående skole.

Nordahl (2010, s.21) skriver at ”*eleven ikke bare må forstås utenfra, men også forstås innenfra*”. Dette innebærer at pedagoger må forstå elevens opplevelse av skolehverdagen, og ta seg tid til samtale med den enkelte elev.

1.4 Begrepsavklaring

Definisjon av sentrale begreper som blir brukt gjennom hele oppgaven.

Desibel: heretter dB, blir brukt til å måle hørselsgrensene, altså lydbølgenes utslag (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010).

Etterklangstid: tiden fra en sterk lydkilde blir slått av til lyden i et rom blir redusert til under høreterskelen (Arlinger, 2007).

Hertz: heretter Hz, er relatert til lydbølgenes lengde (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010).

Hørselshemming: er en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter av hørselstap. Tapet kan være medfødt eller ervervet. Vi skiller gjerne mellom to hovedgrupper: tunghørte og døve (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Når jeg i studien refererer til ”de hørselshemmede” viser jeg til elever med hørselshemming.

Likeverd og inkludering: alle elever skal få en oppfattelse av at de er betydningsfulle, og at de får ta del i fellesskapet på tross av spesielle behov (Udanningsdirektoratet, 2009).

Lærerforutsetninger: hvilke forutsetninger læreren har for å yte nødvendig bistand i basisgruppen.

Medelever: omfatter alle elever som har samme kontaktlærer, omtales også som klasse/basisgruppe.

Salamanca erklæringen: erklæring i regi av FN, med mål om at alle elever med særlige behov skal få tilrettelagt undervisning (UNESCO, 1994).

Selvoppfatning: samlebegrep som omfatter hvordan elever ser på seg selv, vurderer seg selv, hvilke forventninger han/hun har til seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Selvvurdering: elevens vurdering av sine egenskaper og utseende (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Spesialpedagogisk tiltakskjede: en kjede bestående av 6 faser som bygger på hverandre og danner et støttesystem for elever med særlige behov (Nordahl og Overland, 2006).

Spesialundervisning: en form for tilpasset opplæring hvor eleven får et bredere tilbud enn hva tilpasset opplæring kan gi (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010).

Tilpasset opplæring: undervisning som er tilpasset hver enkelt elevs behov, og deres forutsetninger (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010).

Tykke-beskrivelser: brukes gjerne i kvalitativ forskning og omfatter detaljerte beskrivelser av elevens opplevelse.

Universell utforming: omgivelser er utformet og sammensatt slik at alle mennesker også de med ulike funksjonshemninger kan bruke omgivelsene uten at det kreves spesiell tilrettelegging (Helse-og Sosialdepartementet, 2002).

1.5 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er bygd opp av kapitler, dette for at leseren lettere skal kunne lese gjennom oppgaven og finne frem til enkeltpunkter. Etter innledningskapitlet følger:

Kap 2: Teoretisk forankring, her redegjøres det for teori som vil være relevant for å belyse problemstillingen. Kapitlet starter med teori om hørsel og hørselstap, videre vil det bli redegjort for et historisk tilbakeblikk om opplæring av hørselshemmede elever. Deretter vil teori om konsekvenser av hørselstap, og tilpasset opplæring for hørselshemmede elever bli presentert. For å kunne se på suksesskriterier for å unngå frafallsproblematikk vil neste punkt omhandle frafall, for deretter å avslutte med selvoppfattelse og identitet.

Kap 3: Metode, her vises det til hvilke metoder som er valgt og hvorfor det er valgt akkurat disse metodene. Det vil også bli redegjort for kvalitet i kvalitativ forskning, reliabilitet, validitet og etiske overveielser som angår denne studien. Tilslutt i dette kapitlet vil det bli redegjort for hvilke feilkilder som kan ha oppstått i løpet av arbeidet med denne oppgaven.

Kap 4: Empiri, her vil det bli redegjort for resultater fra intervjuene. Resultatene er sitert med direkte sitater fra informantene under de fire kategoriene: konsekvenser av hørselstap, kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet, frafall i videregående og til slutt selvoppfattelse og identitet.

Kap 5: Tolkning og drøfting av resultater, her vil empirien i kapittel 5 bli drøftet opp imot relevant teori fra kapittel 4. Tolkningen vil bli presentert under de samme kategoriene som empirikapitlet bygger på.

Kap 6: Oppsummering og refleksjon, her vil det bli reflektert over resultater av studien, metodiske valg og videre forskning.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet blir det redegjort for teori og forskning som er relevant for å belyse problemstillingen (punkt 1.1). For å få en forståelse for empirien vil kapitlet starte med teori om hørsel og hørselstap. Deretter et avsnitt om opplæring av hørselshemmede elever, og konsekvenser av hørselstap. Skolen skal legge til rette for tilpasset opplæring for alle elever, og det er da naturlig å se på hvilke pedagogiske kriterier som bør ligge til grunn for at en hørselshemmet elev skal gjennomføre og bestå videregående opplæring. Derfor har teorikapitlet et avsnitt om tilpasset opplæring. Samtidig søker problemstillingen å belyse hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at den hørselshemmede eleven har gjennomført/gjennomfører siste år i videregående opplæring. Teorikapitlet vil derfor omfatte frafallsproblematikk.

Både selvoppfattelse og identitetsforståelse har betydning for hvordan en elev opplever skolehverdagen. Når vår identitet er i utvikling, vil og må et hørselstap få sin plass i denne utviklingen (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). På bakgrunn av dette velger jeg å belyse både selvoppfattelse og identitet i de siste kategoriene i teorikapitlet.

2.1 Hørsel og hørselstap

2.1.1 Hørsel

Hørsel er en fjernsans, det vil si at den gir opplysninger om omgivelsene vi omgir oss med (Vestberg, 1994). I motsetning til for eksempel synssansen som forteller noe om hva som skjer innen en viss rekkevidde, kan hørsel orientere oss om hva som skjer bak og langt unna oss. Hørselen er den primære *bakgrunnsans* (Vestberg, 1994). Vi kan ikke vilkårlig styre våre hørselsorganer på samme måte som vi kan styre for eksempel synet (Vestberg 1994). Vi kan holde hendene foran øynene for å hemme synssansen totalt. Vi kan derimot ikke putte fingrene i ørene for å hemme hørselssansen totalt.

Øret fanger opp, omformer og tolker trykkforandringene i luften for deretter å omforme disse til nervesignaler som hjernen kan tolke (Gustafsson, 2009). Lyden forplanter seg inn gjennom ytreøret, som består av øregangen og trommehinnen, videre inn til mellomøret og ørebenskjeden. Ørebenskjeden trykker på det ovale vindu og sender vibrasjoner inn til det indre øret (Stach, 2010).

I det indre øret finner vi sneglehuset som omdanner lyden fra mekanisk til elektriske impulser. Deretter sendes impulsene opp til hjernen hvor lyden tolkes (Stach, 2010). En skade i ett av disse områdene vil føre til et hørselstap.

2.1.2 Hørselstap

Hørselshemming brukes som fellesbetegnelse på alle grader og arter av hørselstap (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Vi skiller mellom medfødte og ervervede hørselstap (Stach, 2010). Hørselstap kjennetegnes ved en reduksjon av følsomhet i det auditive system, forårsaket av misdannelser, sykdommer eller skader (Arlinger, Jauhiainen, og Jensen, 2007). Dette betyr at lyden må være av høyere intensitet enn normalt for å bli oppfattet av lytteren (Stach, 2010). Når lyden ikke ledes godt gjennom ytre eller mellom- øret, vil resultatet være et mekanisk hørselstap. En slik defekt kan føre til at energien som skal føres videre inn til sneglehuset blir redusert eller dempet. Det vil oppstå et sensorinevralt hørselstap når de sensoriske eller nevrale cellene, eller deres forbindelser i sneglehuset, er fraværende eller ikke fungerer slik de skal. En kombinasjon av disse tapene vil resultere i et kombinert hørselstap (Stach, 2010).

Et unilateralt hørselstap betyr at hørselstapet kun forekommer på ett øre, mens et bilateralt hørselstap forekommer på begge ørene (Stach, 2010).

Falkenberg, Kvam og Wie (2010), fant at 0,25% av barn og unge under 20 år kan regnes som hørselshemmet. Det vil si ca. 3000 elever fra barneskole til videregående opplæring. Videre viser de til tall på over 700 000 hørselshemmede i Norge. Dette tyder på at antall personer med hørselstap øker med alderen (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010).

2.2 Opplæring for hørselshemmede elever

I Paris 1770 kom det første organiserte undervisningstiltaket for døve og hørselshemmede elever. Målet med skolen var at hørselshemmede skulle bli fullverdige bidragsyttere i det franske samfunnet (Simonsen, 2008). På 1800- tallet ble ideen om opplæring av døve og hørselshemmede sådd. I Tyskland begynte de å fokuserte på tale, mens de i Frankrike fokuserte på tegnspråk (Simonsen, 2008). En danske, Peter Atke Castberg ble sendt til Paris, hvor han ble inspirert av tegnspråkmetoden. I 1825 opprettet han den første norske døveskolen i Trondheim. Elevene fikk både teoretisk og praktisk opplæring (Simonsen, 2008).

I 1880 startet diskusjonen om tegn eller tale i Norge. Dette fordi tegnspråket kunne hindre integrering i et hørende-og talende samfunn. Det ble vedtatt at de norske døveskolene selv skulle få bestemme om de ville bruke tegn eller tale (Simonsen, 2008). Et av kriteriene den gang var at tegnspråk og talespråk ikke skulle blandes på samme skole. Dette førte til at de rike og begavede fikk talespråkopplæring mens de fattige og lite begavede fikk tegnspråkopplæring. Lærerne spådde at hørselshemmede generelt ville få en beskjeden fremtid med fysiske arbeidsoppgaver. På starten av 1900-tallet viste noen psykologiske tester at døve barn hadde lavere intelligens enn hørende (Simonsen, 2008). Disse testene tok ikke hensyn til de døve barnas språklige forutsetninger, og kan dermed ikke ses på som reelle. Døve ble allikevel sett på som mindreverdige, og elevene måtte ofte reise fra familien for å gå på skole andre steder i landet (Simonsen, 2008).

Før 1940 var det lærerne som var eksperter på døvhet og hørselstap, men etter andre verdenskrig i 1945-1950 hadde legene opparbeidet seg kunnskap om hørsel. Denne kunnskapen førte til at hørselshemmede elever fikk bedre forutsetninger for senere utdanning og senere arbeid (Simonsen, 2008).

Wormnæs (2004) henviser til Barnekonvensjonen fra 1989 som fremhever at alle har rett på utdanning, dette uten noen form for diskriminering av funksjonshemmede. Under en verdenskonferanse i Thailand 1990 ble det stadfestet at utdanning for alle skulle realiseres. Samtidig skulle funksjonshemmede fortsatt få spesiell oppmerksomhet (Wormnæs, 2004). Samme år ble egne fagplaner i og på tegnspråk vedtatt i Norge, og elevene fikk dermed krav på å ha tegnspråkundervisning ved sin bostedsskoleskole (Simonsen, 2004).

I 1994 kom Salamanca- erklæringen. Her ble det erklært at bostedsskoler skulle sørge for opplæring for alle elever. Alle elever skulle inkluderes (Wormnæs, 2004). Det finnes omfattende forskning om inkludering i skole og samfunn, men det kan se ut til at det ikke er like enkelt å praktisere.

Data hentet fra en undersøkelse av 200 hørselshemmede elever, deres foreldre og lærere i Norge, utført 1997-1998, viser språkferdigheter i skolen slik lærerne og elevene selv beskrev det. Elevene som deltok i undersøkelsen gikk i 3-10 klassetrinn (Høie og Vonen, 2004). Undersøkelsen viser at få deltagere ofte hadde problemer med å forstå læreren på tomannshånd. Undersøkelsen viser videre at flere hørselshemmede elever hadde problemer i situasjoner hvor det var flere enn to personer tilstede, spesielt ved bostedsskoler. Høie og

Vonen, (2004) mener at det kan være et tegn på undervurdering av kommunikasjonssituasjonen for hørselshemmede elever ved bostedsskoler. Undersøkelsen viser videre at hørselshemmede elever i bostedsskoler hadde større problemer med å delta i organisert undervisning enn normalthørende elever (Høie og Vonen, 2004).

I 1999, fem år etter Salamanca- erklæringen ble en ny undersøkelse gjennomført, denne gang i 63 land. Undersøkelsen viste at det fortsatt var ekskludering av enkelte grupper og enkeltelever i samfunnet generelt (Wormnæs, 2004).

I 2000 ble en verdenskonferanse organisert av UNESCO avholdt i Dakar. I løpet av denne konferansen ble en mer detaljert handlingsplan bekreftet. Handlingsplanen omhandlet seks mål med tidsfrister. Et av punktene var at alle barn innen 2015 skulle ha tilgang på god utdanning, med høy kvalitet og lik tilgang på tilpasset opplæring (Wormnæs, 2004).

2.3 Konsekvenser av hørselstap

For å forstå betydningen av, og hvilke konsekvenser et hørselstap kan gi, må en ha forståelse for hvordan mennesker produserer (og oppfatter, se punkt 2.1.1) lyd. Når faste legemer settes i bevegelse, slik som menneskenes stemmelepper, lages lyd (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Lydbølgene forplantes gjennom luften, de er usynlige og kan strekke seg over store områder. Derfor kan vi høre lyd selv om vi ikke kan se hvor lyden kommer fra. Hertz er relatert til lydbølgenes lengde. Talelyder ligger gjerne mellom 500- 3000 Hz (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Lydbølgenes utslag måles i desibel. 0 dB er hørselsgrensen, og 120 dB er smertegrensen for hørsel (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Helse- og Sosialdepartementet (2002) skriver at befolkningen generelt har lite kunnskap om hvilke konsekvenser et hørselstap kan gi, og hvordan en best mulig kan legge til rette for hørselshemmede.

Et hørselstap er i all hovedsak et språk- og kommunikasjonshandikap (Stach, 2010). Dette har sammenheng med at språkllyder som er vanskelig å høre generelt sett også er vanskelig å uttale (Hull, 2001). Kommunikasjonsmessige krav er av betydning for hvordan hørselstapet preger hverdagen (Stach, 2010). For eksempel så kan to personer med samme type, grad, og oppbygning av hørselstapet ha vesentlig forskjellig oppfatning av konsekvensene hørseltapet vil gi.

2.3.1 Konsekvenser av hørselstap i skolesammenheng

Hendar og Lundberg (2010) gjennomførte den første store undersøkelsen om hørselshemmede elevers læringsutbytte i Norge. Undersøkelsen viser at elever med hørselshemming har dårligere læringsutbytte enn normalthørende, dette viser også funn gjort i andre land. Svenske erfaringer viser at det er enklere for hørselshemmede elever å integrere seg i bostedsskoler i ung alder enn det er i senere alderstrinn som ved videregående opplæring (Vestberg, 1994).

Fra 13-årsalderen og oppover har svenskene erfaring med at sosiale relasjoner mellom hørselshemmede og normalthørende elever forverres (Vestberg, 1994). Samtidig har det kollektive ansvaret innad i den norske skole økt. Nå forventes det i større grad enn tidligere at lærere skal ta et felles ansvar for *alle* elever på egen skole (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010). Det kan ha en positiv innvirkning for hørselshemmede elever da elevene får øvd seg på å forholde seg til forskjellige lærere og forskjellige arbeidsmåter. Det tar derimot tid for en lærer å bli kjent med bruken av pedagogiske og tekniske hørselshjelpemidler (Gustafsson, 2009). Hyppig skifte av personalet kan resultere i at hjelpemidlene hverken blir brukt av lærere eller medelever, noe som kan føre til dårligere utbytte av undervisningen for hørselshemmede elever.

På grunn av at hørselstap er en usynlig funksjonsnedsetting kan medelever og lærere ha problemer med å forstå hvilke konsekvenser hørselstapet kan medføre for en hørselshemmet elev. Hvilke konsekvenser et hørselstap kan gi er avhengig av grad på hørselstapet, når tapet oppsto, hvilket miljø eleven har vokst opp i og om eleven aksepterer og anerkjenner sitt tap (Stach, 2010). Hørselstapet kan blant annet føre til sosiale, språklige og psykiske problemer samt konsentrasjonsvansker, avhengig av hvilke behov som oppfylles rundt eleven og hvilke behov eleven faktisk har (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010).

Selv om eleven får tilpasset hørselstekniske hjelpemidler kan han/hun ha problemer med å oppfatte tale. Dette gjelder spesielt i støyende omgivelser, og ved dårlige akustiske forhold. Dermed kan et hørselstap virke negativt inn på konsentrasjon, tilegnelsen av kunnskap og eventuelt medføre lærevansker (Stach, 2010). Hørselstapet kan føre til at eleven ikke fanger opp kommentarer, informasjon og varslings signaler, noe som videre kan medføre at elevene mister mye av konteksten og forståelsen for hva andre elever snakker om (Vestberg, 1994). For en hørselshemmet elev er det å se ansiktet til den som snakker, samt kroppsspråket helt

essensielt (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Årsaken til dette er at synet er med på å kompensere for manglende hørsel.

Det er nødvendig å vise respekt for den hørselshemmede elevens tanker og følelser rundt eget tap. Hvis den hørselshemmede eleven velger å ikke forteller andre elever/lærere om sitt hørselstap kan han/hun ikke tvinges (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Dette kan igjen føre til at lærere/medelever ikke tar hensyn til konsekvensene tapet medfører. Dermed må den hørselshemmede anstrenge seg i større grad enn normalthørende i opplærings situasjoner for å følge med i undervisningen (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Eleven kan også vegre seg for å svare på spørsmål i klassen i fare for å svare feil og dermed bli terget av medelever (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Slike situasjoner kan påvirke den hørselshemmede elevens muntlige karakter. Hvis den hørselshemmede eleven ikke ser hele klassen kan han/hun bli nødt til å vri både nakke og rygg for å få med seg hvem som prater. Dette kan skape irritasjon for eleven samtidig som det kan føre til at eleven blir stiv og anspent i nakke og rygg (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Hørselshemmede elever kan som andre elever med normal hørsel ha andre tilleggsvansker (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010).

Ungdomstiden er ofte en sårbar periode i livet, hvor man ikke ønsker å skille seg ut, men heller være lik alle andre (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). I forbindelse med begrepet integrering benyttes ofte ordet normalisering. Integrering kan forveksles med å tilpasse seg til det samfunnet man lever i, eller til å tilpasse seg nye situasjoner. Det assosieres gjerne med å være så normal som mulig. Men i integreringsprosessene inngår det at samfunnet må tilpasses den enkelte (Vestberg, 1994). Det er viktig å tenke på at en elev aldri kan tvinges til å bli integrert i skolens kultur, derimot må skolen planlegge og legge til rette for at integrering av elever fremmes på en naturlig og meningsfull måte (Vestberg, 1994).

2.3.2 Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet

Ved toveis kommunikasjon stilles det krav til både mottaker og sender (Hull, 2001). Nordahl og Hansen (2012) skriver at tillit og engasjement mellom den profesjonelle pedagogen og eleven er med på å øke utvikling, vekst og læring. Hvis eleven ikke får utviklet de språklige og sosiale kodene står han/hun i fare for å bli faglig utsatt (Nordahl og Hansen, 2012), samt føle seg alene (Jæger, 2009). Det kan være enkelt å skylde på et hørseltap når kommunikasjonen blir vanskelig. Det kan oppstå frustrasjon hos en person som ikke er

hørselshemmet når han/hun stadig må gjøre gjentagelser, eller gjøre seg forstått på en annen måte. Det er ofte den hørselshemmede som først opplever at samtalepartneren blir frustrert. Ikke gjennom hva personen sier, men gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Hull, 2001). Dette kan føre til selvpålagt stress hos den hørselshemmede (Hull, 2001). Det å uttrykke følelser er med på å gjøre mennesker til individuelle individer (Jæger, 2009).

Etterhvert som elevene blir eldre øker både ordforrådet og kompleksiteten i samtalene. Derfor bør lærere være spesielt oppmerksom på hvilket ordforråd hørselshemmede elever utvikler og tilegner seg (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Blir den hørselshemmede eleven hengende etter i ordforrådsutviklingen kan det psykososiale miljøet på skolen oppleves vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2010). Andre elever kan da oppfatte den hørselshemmede eleven som rastløs og/eller dum (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Dette kan føre til at elever med hørselstap distanserer seg fra medelever i organisert undervisning og i sosiale settinger. Grue (1999) har i sin undersøkelse funnet at hørselshemmede er av den gruppen funksjonshemmede med høyest ensomhetsfølelse.

Nye begreper læres ved gjentagelse. Hvis den hørselshemmede eleven ikke tilegner seg nye begreper kan teoretiske fag oppleves vanskelige samtidig som variasjonen i ordforrådet kan stagnere i forhold til normalhørendes språk (Vestberg, 1994).

2.4 Tilpasset opplæring for hørselshemmede elever

Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er viktige prinsipper som vektlegges i det norske skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Med dette menes at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev og elevens forutsetninger.

Tilpasset opplæring skal være preget av samspill mellom individ og system. Noe som betyr at eleven skal være i fokus, men at opplæringen skal foregå innen visse rammer i klassen (Nilsen, 2010).

Alle elever har rett til å kunne utvikle seg i et inkluderende miljø (Nilsen, 2010).

Skolen skal likevel ta hensyn til at elevene er forskjellige. Dette er en utfordring som vi møter i den norske skolen hver dag. I opplæringsloven §1-3 (1998) finner vi: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven(...)*. PISA undersøkelsen fra 2012 peker på at Norge kan gjøre mer for å heve elevenes faglige resultater og at lærerne er nøkkelen (Kjærnsli og Olsen, 2013). Dette forutsetter økt lærerkompetanse, bevisste lærere,

lærersamarbeid, tidlig innsats, kvalitet i undervisningen og ikke minst samarbeid med foreldre/foresatte og eleven selv.

Oppl. §9a-1 (1998) sier at *”alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”*. Dette forutsetter at lærerne har kjennskap til og ser alle sine elever samt legger til rette for tilpasset opplæring etter Oppl.§1-3 (1998). Får ikke eleven tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen har eleven rett til spesialundervisning etter Oppl. §5-1(1998) som sier: *”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”*.

Tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep i all undervisning, og er en rettighet for alle elever (Lindbäck, og Strandkleiv, 2010). Opplæringsloven (1998) gir ikke en dekkende definisjon på hva tilpasset opplæring er. Dette kan føre til at enkelte skoler og lærere kan ha problemer med å operasjonalisere begrepet i praksis (Lindbäck, og Strandkleiv, 2010).

Tilpasset opplæring for en hørselshemmet elev innebærer gode lys, lyd og lytteforhold (Gustafsson, 2009).

Læreren har flere elever å ta hensyn til, og på grunn av at hørselshemning tilsynelatende er ”usynlig” kan hørselshemmede elevers behov fort bli oversett til fordel for synlige utfordringer som for eksempel raserianfall og/eller fysisk funksjonshemninger. Lærertetthet, lærerforutsetninger og tilgang på hjelpemidler spiller også en rolle i forhold til hvor godt skolen kan legge til rette for tilpasset opplæring (Aarnes, 2008). Derfor er det viktig at eleven selv tar ansvar og sier ifra når han/hun ikke får med seg det som blir sagt i klassen.

Selv om en lærer har undervist en hørselshemmet elev tidligere, er det ikke dermed sagt at læreren kjenner den nåværende hørselshemmede elevens tilretteleggingsbehov.

Hørselshemmede elevers behov vil på lik linje med andre elevers behov, variere fra elev til elev (Vestberg, 1994).

For at læreren skal lette kommunikasjonsprosessene i organisert undervisning for den hørselshemmede eleven er det viktig å sørge for godt med lys i klasserommet, og riktig plassering av eleven (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Vestberg (1994) skriver at en lærer som har en hørselshemmet elev i klassen bør være i stand til å variere sin språklige uttrykksform, være levende, klare å opprettholde kontakt med eleven, disiplin i klassen, og skape tillitt. De samme ”prinsippene” for gode læreferdigheter for hørselshemmede brukes også i dag i følge både Gustafsson (2009) og Falkenberg, Kvam og Wie (2010). Gustafsson

(2009) mener prinsipper som å redusere forstyrrende lyd og etablere rutiner for å kontrollere at budskapet har nådd frem, er viktig for å forbedre kommunikasjonsprosessene innad i klassen.

Det som ikke oppfattes gjennom hørselen bør kunne oppfattes gjennom synet. Det kan derfor være hensiktsmessig med kort avstand til lærer. Den hørselshemmede kan også ha behov for å sitte slik at de lett kan se medelevene i klassen (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Det kan videre være hensiktsmessig for den hørselshemmede eleven at læreren gir signaler ved skifte av tema, bruker tavlen aktivt og skriver ned stikkord. Dette kan føre til at eleven lettere følger med i undervisningen, og at han/hun slipper å spørre medelever. Det kan også være en fordel at læreren snakker langsomt uten å overdrive, tar i bruk naturlige tegn og ikke overkjører eleven ved å gjøre det ubehagelig eller stigmatiserende (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010).

Gruppestørrelsen på klassen skal ifølge opplæringsloven §8-2 (1998), ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Hva som er pedagogisk forsvarlig kan midlertidig variere fra elev til elev. Gruppen skal derimot ikke deles inn etter etnisitet eller faglig nivå, men ved å ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet.

Gode lydforhold i klassen er ikke bare viktig for den hørselshemmede eleven, men også for de andre elevene og lærerne (Vik, 2014). Derfor bør ikke lydutfjævningsanlegg, akustikkmåling, støytdempere på stoler og bord ses på som noe kun den hørselshemmede eleven har behov for. Det bør ses på som noe som kan "løfte" læringsmiljøet og gi et behagelig miljø for alle elevene (Vik, 2014). Det fysiske miljøet bør være optimalt tilrettelagt, både med hensyn til akustisk og visuell karakter. Med tanke på akustikk vil to ord være sentrale, etterklangstid og bakgrunnsstøy (Arlinger, 2007). Et dårlig lydmiljø kan føre til at eleven sløser bort tid, ressurser og konsentrasjon på å prøve å få meg seg hva som blir sagt. All forstyrrende lyd som hindrer den hørselshemmede eleven i å oppfatte tale, blir betegnet som støy (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det er viktig at signalet (den lyden du ønsker å høre) overdøver støyen (den lyden som forstyrrer signalet). Dette kalles gjerne signal- støy- forhold (heretter SNR). Voksne behøver gjerne 10 dB høyere signalnivå enn støynivå for å kunne oppfatte signalet. Selv om eleven kan høre tale i et bråkete miljø, vil det være mye vanskeligere for eleven å tilegne seg kunnskapen for så å ta den i bruk senere (Gustafsson, 2009).

Det kan være ubehagelig for den hørselshemmede å selv måtte ta ansvar for opplæring og tilrettelegging av tekniske hjelpemidler, da ungdom gjerne vil føle seg så ”normal” som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2010). Ønsker ikke eleven fokus på seg selv kan tilretteleggingsbehovet for eleven kompliseres. Skolen kan da se på tilrettelegging som ikke nødvendigvis kun gavner den hørselshemmede eleven men også de normalthørende elevene. Utdanningsdirektoratet (2010) skriver at forhold som har stor betydning for lydmiljøet i klassen er:

- Oversiktlig miljø med lite visuelt støy
- Små grupper som fordeles i forskjellige rom, slik at det blir mindre støy i klasserommet
- Bruk av lydutfjvningsanlegg og lærermikrofon
- Rutiner, struktur og forutsigbarhet slik at eleven vet hva som skal skje og hva som kreves av han/henne.

Hvis eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen, har eleven rett på spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 (1998). Tilbud om spesialundervisning skal skje i samarbeid med eleven og foreldrene, så langt det er mulig på bakgrunn av sakkyndig tilrådnin g fra PPT. Spesialundervisning i form av forberedelse til timene, begrepsavklaring og/eller oppsummering i forkant eller i etterkant kan være aktuelle tiltak for den hørselshemmede eleven. Dette er derimot ikke tiltak skolen kan sette i gang etter skolens ønske, men noe eleven må være enig i (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Hvis eleven ikke ønsker å gå glipp av fellesundervisning, eller tas ut av timen for å få spesialundervisning, kan eleven i samarbeid med skolen avtale å få timer til spesialundervisning utenom det ordinære timeantallet. Dette er ikke noe skoleeier er forpliktet til å gjøre, men noe som kan anbefales i samråd med PPT, Statped, foreldre og den hørselshemmede eleven (Utdanningsdirektoratet, 2010).

2.5 Frafall i videregående skole

Av alle elever som startet videregående opplæring i 2008 var det 71% som hadde fullført i 2013. Dette er to prosent høyere enn de som avsluttet opplæringen i 2012, hvor 69% fullførte (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sandåker (2008) skriver at frafall i videregående opplæring er langt høyere hos hørselshemmede elever enn blant normalthørende.

Kunnskapsdepartementet St. meld. nr. 16 (2006- 2007) ”... og ingen sto igjen- tidlig innsats for livslang læring”, skriver at alle har potensiale for læring. Læring er en livslang ”arbeidsoppgave” som både skjer bevisst og ubevisst, og læringsmulighetene må bygges stein for stein. For best mulig forutsetning for læring må både elev og lærer være deltagende. I dag faller mange elever utenfor, enten ved at de slutter på skolen eller at de går ut av videregående opplæring med svake karakterer (St.meld. nr. 16 2006-2007). Her kan skolen mislykkes da de ikke bare skal formidle kunnskap men også stimulere og motivere eleven til å realisere sitt læringspotensiale. Kunnskapsdepartementet St. Meld. Nr 16 (2006- 2007) skriver videre at et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskers mulighet til å realisere sine individuelle livsprosjekter. Utdanning er viktig, og bidrar til inkludering i samfunnet.

I den senere tid har vi fått mer kunnskap om hvor stor betydning grunnskoleopplæringen har for å mestre nivået i videregående opplæring. Det henvises spesielt til utvikling av språk og leseferdigheter (St.meld. nr. 16 2006-2007). Språk og leseferdigheter har ikke bare betydning for skoleferdighetene men også for identitetsdannelse og tilhørighet i samfunnet.

Videre er fravær fra skolen, svake karakterer og lav motivasjon sikre tegn på senere frafallsproblematikk. Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr. 16 2006-2007) mener at riktig valg av utdanningsprogram, tilpasset opplæring og godt psykososialt miljø er suksessfaktorer mot frafallsproblematikken.

Av alle de 29 OECD- landene som var med i Education at Glance 2014- undersøkelsen er Norge det landet med høyeste ressursbruk per elev. Samtidig viser rapporten at Norge er et av de landene med lavest gjennomføring i videregående opplæring, sammenlignet med andre OECD- land. Spesielt er gutter, elever på yrkesfag og elever med svake karakterer fra grunnskolen utsatt for frafall i videregående opplæring (OECD, 2014).

2.6 Selvoppfattelse

Selvoppfattelse er en betegnelse på hva vi mener, føler og forventer av oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Selvoppfattelse utvikles hele livet (Edwards og Crocer, 2009). Begrepet blir brukt i mange forskjellige sammenhenger, men kan i denne studien best forstås som den oppfatning, vurdering og syn den hørselshemmede eleven har av seg selv.

Hvordan vi oppfatter oss selv kan måles i karakterer, popularitet, utseende, emosjoner og evnenivå (Skaalvik og Skaalvik, 2013). En elev kan ha god oppfattelse av egen

kunnskapsevne samtidig som han/hun kan ha dårlig selvoppfattelse når det gjelder sitt utseende.

I en hørende skole kan elever med hørselstap utvikle dårlig selvoppfattelse hvis elevene distanserer seg fra skoleaktiviteter og ser på seg selv som annerledes enn andre elever. Dette danner det vi kaller ”søken etter den ideelle selvoppfatningen,” hvor eleven ser på den reelle selvoppfatningen som noe han/hun ikke ønsker å identifisere seg med (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

En person vil gjerne regulere sine mål og sin prestasjonsvilje etter hvordan han/hun oppfatter seg selv. En elev som opplever suksess med sine mestringsstrategier i skolen vil ofte øke sine krav til seg selv. Den eleven som derimot ikke opplever suksess vil gjerne moderere sine krav til seg selv (Vestberg, 1994). Hvordan eleven ser på seg selv og hvilke kunnskaper han/hun har om eget hørselstap er av betydning for trivsel og prestasjon i skolen (Wennergren, 2006). For å utvikle vårt selvbilde og vår selvverd må vi være delaktige i kommunikasjon med andre mennesker.

Wennergren (2006) peker på at en sterk personlighet og et sterkt selvbilde ikke oppstår i et vakuum. Personligheten speiler positive og negative erfaringer fra kommunikasjon med andre mennesker. I skolesammenheng innehar eleven en rolle, rollen er synlig i den forstand at andre elever og lærere sammenligner karakterer og holdninger opp mot hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Den rollen eleven både ”tar” og ”får” i skolesammenheng vil prege elevens selvoppfatning. Selvoppfatningen er subjektiv, med dette menes at elevens opplevelse av seg selv ikke nødvendigvis trenger å være den opplevelsen andre har av eleven (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Klassemiljøet er avgjørende for hvilket selvbilde som vokser frem hos eleven (Wennergren, 2006). Samfunnsmessige krav og den hørselshemmedes livshistorie er med på å forme subjektive strukturer som motivasjon, holdning og atferdsmønster. Dermed kan det være stor forskjell på hvordan en hørselshemmet elev ved bostedsskole og en hørselshemmet elev ved døveskole anerkjenner sitt hørselstap og dermed danner sin identitet (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002).

Selvoppfatning bør ikke sammenlignes med selvpresentasjon. Selvpresentasjon handler om hvordan en person presenterer seg for andre. En hørselshemmet elev kan presentere seg som en normalthørende ovenfor andre, selv om han/hun i utgangspunktet oppfatter seg selv som sterkt hørselshemmet.

Andres opplevelse av en person har stor betydning for hvordan personen både presenterer og oppfatter seg selv, spesielt i ungdomstiden (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

2.7 Identitet

Identitet påvirkes og dannes etter hvilket miljø personen lever i, men det er også viktig å tenke på at miljøet blir påvirket av hvilke handlinger personer tilegner seg i miljøet (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002).

Utvikling av identitet er noe som skjer over en lengre periode i et livslangt løp. Identiteten utvikles etter hvert som man tar stilling til nye opplevelser, avgjørelser og ettersom man får større ansvar i eget liv (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Det å skape sin egen identitet stiller krav til at den enkelte skal opparbeide verdier og levereregler som livet skal bygge på. Ungdomstiden er en periode i livet hvor mennesker flest er i konflikt med hvilke krav en stiller til seg selv, og hvilke krav utenforstående stiller til en (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Et hørselstap både må og vil ha sin plass i identitetsutviklingen. Identitetsutviklingen møter gjerne en forventningseksplasjon i ungdomstiden.

Forventningseksplasjon betyr at både media, venner og familie forventer at eleven skal prestere, og både materialistiske og psykologiske utfordringer står i kø (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Samtidig vil et hørselstap stille forventninger til samfunnet, ikke bare i form av universell utforming, men også i form av forståelse fra andre.

Ungdom stiller gjerne spørsmål om hvilken identitet de må tilegne seg for å passer inn i samfunnet. De tester ut ulike identitetsmønstre for å finne sin rolle, og overser gjerne sine egne behov og begrensninger i løpet av prosessen (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Dette kan være en farlig tendens når det kommer til hørselshemming i skole. Den hørselshemmede (eleven) kan fort avvise nødvendig hjelp både av pedagogisk og teknologisk art til fordel for andres krav, og egen søken etter å være lik de andre elevene. Han/hun kan bli fanget i det Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002, s. 190) beskriver som: ”det er her og nå ting skjer”. Dette vil kunne føre til at fremtiden får lite tankeoppmerksomhet.

Det å utvikle identitet er noe pedagoger bør være med å etablere innad i klassen, men da trenger læreren deltagelse fra elevene.

Siden et hørselstap oppleves individuelt fra person til person har hørselshemmede elever et eget bilde av sitt hørselstap (Wennergren, 2006). Det kan derfor være vanskelig for medelever og lærere å forestille seg hvordan elever opplever sitt hørselstap. Det er ikke nok

at pedagogene har kunnskap om hørsel og hørselstekniske hjelpemidler. Det er minst like viktig at elevene har forståelse for eget hørselstap (Wennergren, 2006).

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver denne oppgaven bygger på. Deretter blir det redegjort for hvordan og hvorfor en kvalitativ forskningsmetode er valgt. Tilslutt vises det til troverdighet, overførbarhet, bekreftbarhet samt etiske overveielser som angår denne studien.

Temaet for studien er som tidligere nevnt, hørselshemmede elevers opplevelse av videregående opplæring. Problemstillingen ønsker å belyse fire utdypende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse?
- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser/friminutt?
- Hvordan påvirker hørselstapet skolehverdagen?
- Hvilke berikelser/utfordringer har hørselstapet gitt i skolesituasjonen?

Målet med denne studien er som tidligere nevnt (punkt, 1.3) å få innsyn i hørselshemmede elevers opplevelse av og erfaringer med skolehverdagen. Kvalitativ forskningsmetode egner seg best når forskeren går inn i informantens opplevelsesverden (Dalen, 2011). Elevenes perspektiv på skolehverdagen er i fokus, derfor vil intervju være den mest hensiktsmessige forskningsmetoden. Det er ønskelig å skape en dialog mellom informanten og meg.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskap er et fagområde for systematisk forskning, og pedagogikken identifiseres gjerne som en samfunnsvitenskapelig disiplin (Lund, 2002). Jerome Kirk og Marc Miller i Gall, Gall og Borg, (2007, s. 449) definerer kvalitativ forskning som en tilnærming til samfunnsvitenskap, noe som involverer ” *watching people in their own territory and interacting with them in their own language, on their own terms*”. Det vil si å møte mennesker i deres eget miljø og på deres premisser.

På bakgrunn av problemstillingen og et ønske om å få innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer, var det naturlig å foreta en fenomenologisk tilnærming. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det i fenomenologisk filosofi er objektivitet som er uttrykk for troskap til de

fenomenene som er studert. Målet er å komme fram til en undersøkelse av essenser som varierer fra å beskrive separate fenomener og lete etter deres felles essens.

Jeg bruker fenomenologien for å bevisstgjøre det kvalitative og for å komme nærmere virkeligheten, slik elevene sanser den som helhetlige vesener (Gall, Gall og Borg, 2007). I fenomenologien vil elevens opplevelser stå sentralt.

Studien er via induksjon bygd på et fundament av data og observasjon. Dette tilsier at det er brukt data og teori til "teoribygging" av oppgaven (Lund, 2002). Lund (2002) refererer til Karl Popper som argumenterer mot at vitenskap starter med data, og teoribygging, han mener derimot slik som deduktivister, at data og empiri brukes til teoritesting.

3.1.1 Case design

Opgaven bygger på et case design som har som formål å beskrive "fenomenet" som ønskes studert. Case design er her brukt for å produsere detaljerte og tykke beskrivelser av elevens opplevelse og erfaring (Gall, Gall og Borg, 2007). Casestudiet avgrenses til å studere det som skjer i en kontekst der fenomenet utvikler seg. I dette tilfellet vil avgrensningen være skolen, og man er kun interessert i elevens skoleopplevelser. Case designet egner seg svært godt siden det kan gi en dypere forståelse og teoriutvikling. Ut i fra funnene vil man kunne danne hypoteser som eventuelt vil kunne testes gjennom andre casestudier ved en senere anledning (Jacobsen, 2010).

3.1.2 Kvalitativ forskningsintervju som metode

Det kvalitative intervjuet har til hensikt å gi innsikt i elevenes tanker, følelser og personlig opplevelser i skolehverdagen (Fog, 1998). *"Kvalitet omhandler karakteren eller egenskapene hos noe, mens kvantitet er mengden av denne karakteren eller disse egenskapene. Kvalitativ forskning har derfor som formål å klargjøre et "fenomens" karakter eller egenskap(er), og kvantitative forskning å fastslå mengden av det samme"* (Widerberg, 2001 s. 15). Kvalitativ forskning er altså innholdssøkende. Formålet ved å bruke kvalitativ metode er å fremme empirisk materiale som vil bestå av informantens opplevelser og erfaring av sin virkelighetsoppfattelse av skolehverdagen (Widerberg, 2001). For å få innsyn i elevens opplevelser er det viktig å stille de riktige spørsmålene, gi elevene tid til å reflektere og fortelle.

"I kvalitativ intervju er formålet å benytte seg av møtet mellom forsker og informant og den unike samtalen som oppstår i denne konteksten" (Widerberg, 2001 s. 16). Ved å møte

elevene til et intervju, ansikt til ansikt, styrkes gjerne respondentens motivasjon til å delta, samt mulighetene til å oppklare eventuelle misforståelser underveis i intervjuet (Dalen, 2011). Samtidig kan man møte mange utfordringer, spesielt ved sårbare temaer. En utfordring kan være emosjonelle vansker (Gall, Gall og Borg, 2007). Enkelte elever kan ha ubehagelige opplevelser knyttet til sitt hørselstap i organisert klasse eller pauser, dermed kan noen spørsmål bli oppfattet som ubehagelige å svare på. Det ble derfor viktig å ikke presse eleven til å fortelle noe, hvis han eller hun viste tegn til ubehag.

En feilkilde som kan oppstå i et kvalitativt intervju er bruk av mimikk hos intervjueren. Ved ansikt til ansikt intervjuer kan intervjuerens ansiktsuttrykk påvirke svarene til informanten (Lund, 2002), altså intervju effekten (Larsen, 2007). Dette innebærer at intervjueren selv eller metoden påvirker resultatet (Larsen, 2007). Derfor var jeg observant på å ikke påvirke informantene ved bruk av ansiktsuttrykk under intervjuet, men man kan aldri være sikker.

Det er valgt å ta utgangspunkt i semistrukturert intervju fordi det kan hjelpe til å få innsikt i elevens livsverden (Lund, 2002). Et semistrukturert intervju er et intervju hvor temaet og problemstillingen er mest veiledende (se punkt 1.1). Intervjuet er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at denne typen intervju søker å innhente beskrivelser av intervjuobjektens levde verden. Intervjuet kommer nær en dagligdags samtale, men som et profesjonelt intervju har det en hensikt (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette ved at det verken er en åpen dagligdags samtale eller et lukket spørreskjema. Det semistrukturerte intervjuet inkluderer foreslåtte spørsmål (se vedlegg nr. 3.0).

Ved å bruke en slik struktur på intervjuet hadde jeg ingen absolutte garantier for at det skulle bli slik jeg ønsket (Kvale og Brinkmann, 2009). På den andre siden vil bruk av et semistrukturert intervju i mindre grad påvirke informantens svar, og redusere intervju effekten (Larsen, 2007). Hvis det derimot hadde blitt valgt et strukturert intervju kunne jeg som intervjuer ha ledet samtalen inn i en retning som eleven selv ikke ønsket. Dette kunne farget utfallet av intervjuet på en måte som kan ha skadet forskningen (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved bruk av åpne spørsmål ønsket jeg at informanten skulle lede meg som intervjuer inn i ny kunnskap og selv reflektere over opplevelser og erfaringer ved bruk av eget vokabular. Dette er med på å skape en uformell tone over intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009), som antageligvis gir informantene trygghet.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Valg av informanter

I casestudie er utvalget gjerne veldig lite. I dette tilfellet består det av tre informanter for å kunne gå i dybden og gjøre en grundig analyse. Jacobsen (2010, s. 57) sier: ”å tro man kan få en dybdeforståelse av svært mange mennesker er urealistisk”.

Det er valgt et målrettet utvalg i den forstand at informantene skulle være informasjonsrike i forhold til problemstillingen (Gall, Gall og Borg, 2007). Informantene er lik hverandre ved at alle tre har fullført eller har begynt sitt siste semester i videregående utdanning. Alle informantene har også permanente hørselstap, og går/har gått på bostedsskoler. Styrke på hørselstap var irrelevant siden personlige egenskaper kan påvirke hvilken grad et stort eller lite tap har innvirkninger på hverdagen (Stach, 2010).

Rektorer på forskjellige videregående skoler ble kontaktet for å identifisere mulige informanter. Jeg opplevde at dette var en grei måte å komme i kontakt med informantene på. To av informantene svarte relativt raskt, jeg hadde derimot større problem med den tredje informanten. Her opplevde jeg tre ganger å få ”ja” til deltagelse fra elever, men at elevene trakk seg før vi fikk møttes til intervju. Etter å ha ringt hver elev to ganger bestemte jeg meg for ikke å kontakte dem mer. Dette fordi deltagelsen skulle være frivillig, samtidig som jeg ikke ønsket at noen skulle føle seg presset til å delta.

Det endelige kriteriet for valg av informanter ble som følger:

- Elevene skulle gå på bostedsskole
- Alle informantene skulle ha et permanent hørselstap
- Informantene skulle ha en alder mellom 18 og 24 år
- Informantene skulle ha fullført minst 2,5 år av videregående opplæring eller ha avsluttet og bestått videregående opplæring

Det var ønskelig å komme i kontakt med elever over 18 år, fordi elevene da er myndige samtidig som de da har fått tid til å reflektere over sin opplevelse av skolehverdagen. Dette gir mulighet til å se på suksesskriteriene for å unngå frafallsproblematikk.

Beskrivelse av det endelige utvalget:

- **Elev1:** Gutt, hadde begynt på siste semester i videregående opplæring, aliasnavn: **Jon**
- **Elev2:** Jente, fullført og bestått videregående opplæring på normert tid, og er nå ferdig utdannet sykepleier, aliasnavn: **Ida**
- **Elev3:** Gutt, hadde begynt på siste semester i videregående opplæring, aliasnavn: **Ole**.

3.2.2 Konfidensialitet

I forkant av intervjuene ble Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) kontaktet for å søke om godkjenning av prosjektet (se vedlegg nr. 4.0).

Konfidensialitet er viktig i en slikt studie, og det ble lovet informantene. Hovedgrunnen til å love konfidensialitet er å øke kvaliteten, ærlighet til informantene samt beskytte deres privatliv. Ingen andre en jeg skulle ha tilgang på informantenes svar. Hvis det forekommer brudd på konfidensialiteten, kan informantene bli skadet, i den forstand at andre kan få innsyn i informantenes private atmosfære (Lund, 2002).

Det ble unnlatt å skrive ned informantens skole og bosted da dette ikke er relevant, men også for å anonymisere informantene. Dette ble informantene informert om i et informasjonsskriv som de ble tilsendt før intervjuet fant sted (se vedlegg nr. 1.0).

3.3 Utvikling og utprøving av intervju

Før utformingen av intervjuguiden leste jeg meg opp på teori om temaet. Det finnes lite forskning på nettopp dette temaet. Derfor ble det nødvendig å lese seg opp på hørselshemmede og skolesystemet hver for seg. Dette gjorde at jeg ble bedre kjent med området som skulle studeres, samtidig som jeg fikk inspirasjon og innsikt i hva som allerede finnes og eventuelt hvilken kunnskap jeg kunne tilføre feltet.

Under utviklingen av intervjuguiden hadde jeg min problemstilling foran meg hele tiden.

Dette for at alle spørsmålene skulle vinkles mest mulig opp mot problemstillingen.

Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet etter de fire utdypende forskningsspørsmålene (punkt 3.0).

Etter utformingen av intervjuguiden måtte jeg tenke over om spørsmålene var tydelige, utydelige, ledende, samt om det krevdes spesiell kunnskap og/eller informasjon for å kunne

besvare dem. Spørsmål jeg måtte stille til meg selv var: ”Er spørsmålene for sensitive? Gir spørsmålsstillingen rom for at informantenes egne opplevelser får spillerom?” (Dalen, 2011). De innledende spørsmålene ble formulert slik at eleven skulle føle seg vel og avslappet. Dette for å få informanten til å åpne seg og være fortrolig med situasjonen. Deretter begynte jeg å stille spørsmål om mer generelle forhold rundt elevens opplevelse av det å være hørselshemmet i den videregående skolen. Intervjuguiden ble ikke fulgt til punkt og prikke, ved behov ble det stilt oppfølgings spørsmål etter hvert som eleven fortalte. Hvis informanten snakket seg bort fra temaet, ble det stilt spørsmål for å veilede han/henne tilbake. Det ble forsøkt å få informanten til å beskrive sin opplevelse ved bruk av fortellinger (Dalen, 2011).

Jeg startet med å gjennomføre et prøveintervju for å få innsyn i hvilke spørsmål som måtte endres, samt hvor lang tid intervjuene ville ta. Ingen av spørsmålene ble endret etter prøveintervjuet da samtalen fløt fint og jeg fikk utdypende og informasjonsrike svar. Prøveintervjuet varte i 40 minutter.

Utvikling av og selve prøveintervjuet fikk meg til å tenke ” fra slutt- til begynnelse” og ikke ”fra begynnelse- til slutt”. Dette førte til at jeg tenkte gjennom hele forskningsprosjektet i startfasen, noe som hjalp meg med å fokusere på hvilken type data som skulle samles inn, og hvor omfattende det skulle være (Gall, Gall og Borg, 2007).

I all hovedsak stilte jeg åpne spørsmål til informantene, men jeg så det nødvendig å stille enkelte lukkede spørsmål for å få oppklaring og/eller dypere forklaring fra informantene (Dalen, 2011), noe man har mulighet til ved bruk av et semistrukturert intervju (Larsen, 2007).

3.3.1 Intervju som datainnsamlingsverktøy

Dalen (2011) mener at intervju som metode er velegnet for å få innsikt i en persons liv, det er en skapende prosess. Et intervju er utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema (Kvale og Brinkman, 2009). Å intervju betyr ikke at intervjuer og informant skal dele informasjon på lik linje. Jeg prøvde derfor å unngå å dele personlig informasjon, samt avsløre egne meninger. Dette for at respondenten ikke skulle svare for å tilfredsstille meg som intervjuer (Lund, 2002).

Jeg startet intervjuet med å fortelle hvem jeg var, hvorfor jeg var der, og hva materialet skulle brukes til. Dette var informasjon som informantene allerede hadde fått skriftlig, før intervjuet

(Se vedlegg nr.1.0). Ved å gi informasjonen på nytt, fikk informantene en ny mulighet til å trekke seg hvis de ønsket det.

Det å vise interesse, respekt, forståelse og toleranse for andres meninger og opplevelser er spesielt viktig ved slike intervju (Dalen, 2011).

Jeg kjente ikke informantene fra før, derfor ble vi nødt til å bli litt kjent før vi startet selve intervjuet. Informantene bestemte sted for intervjuene. Dette for at informantene skulle slippe å ta stilling til et nytt miljø. Intervjuet fant sted i rolige omgivelser hvor kun informanten og jeg befant oss, noe som hindret forstyrrelser.

Det ble beregnet 50 minutter til første intervju basert på prøveintervjuet. Jeg beregnet litt lengre tid enn prøveintervjuet i tilfelle informantene hadde mye å fortelle. Jeg fokuserte på å ikke forhaste meg, men gi informanten den tid han/hun måtte ha behov for. Det kan ha vært første gang noen virkelig har satt seg ned for å lyttet til hvilke opplevelser eleven har i forbindelse med sin hørselshemming (Dalen, 2011).

Det ble viktig å etablere god kontakt med informanten. Uten kontakt kan man risikere at informanten lukker seg.

Som intervjuer har jeg en viktig oppgave med å følge opp og lytte til informanten. Jeg lot min informant angi tonen og tempo for deretter å speile det som virket behagelig for ham eller henne (Carmaz, 2006).

3.4 Transkribering og bearbeiding av data

Å transkribere betyr å transformere, å endre fra en form til en annen (Kvale og Bringtmann, 2009). Transkripsjoner er oversettelser fra et muntlig språk til et skriftlig språk. Dette kan være problematisk da man ikke får med seg nonverbal kommunikasjon. Ved bruk av lydopptak vil ansiktsuttrykk og kroppsspråk gå tapt (Kvale og Bringtmann, 2009).

Et intervju er en levende sosial interaksjon hvor tempoet kan være høyt. Når man transkriberer får man mulighet til å ta seg bedre tid til å lytte og få med seg det som blir sagt. Derimot vil utfoldelse, tonefall i stemmen, og de kroppslige uttrykk umiddelbart forsvinne under transkripsjonen (Kvale og Bringtmann, 2009). Det kan være spesielt vanskelig å transkribere uttalelser fra ungdom slik som i min studie, da disse gjerne bruker ironi. Hvis man ikke får frem ironien i transkripsjon kan viktig informasjon fremstilles feilaktig og skade studien (Kvale og Bringtmann, 2009).

Rett etter intervjuet skrev jeg et sammendrag av intervjuet. Det å skrive ned verdifull informasjon er viktig. Gjøres ikke det kan informasjon og inntrykk fra omgivelsene rundt intervjuet glemmes. Ved å skrive sammendrag fikk jeg utdypet stikkord som ble skrevet ned underveis mens eleven snakket. Jeg prøvde å unngå å skrive for mye underveis i intervjuet, da dette kunne sjenere eleven, og eventuelt hemme hans/hennes iver til å fortelle (Widerberg, 2001). Selve prosessen med å skrive ned informasjon under og rett etter intervjuet ble meget betydningsfullt. Dette på grunn av at en båndopptaker kun får med seg de auditive signalene, og til syvende og sist er det ytringer og utsagn som utgjør datamaterialet (Dalen, 2011).

Selve transkriberingen av råmaterialet ble gjennomført av meg som intervjuer. Noe som førte til at jeg fikk et nært forhold til datamaterialet (Dalen, 2011). Alle tre transkriberingene ble foretatt samme dag som intervjuet fant sted. Dette letter arbeidet med å huske hvilket kroppsspråk eleven brukte under intervjuet. De tre intervjuene utgjorde samlet 32 sider med transkribert materiale.

3.4.1 Analyse og utvikling av kategorier

Forskning er unik ved at det ikke er før fasen med å notere og skrive at forskeren slutfører sin identifikasjon av studiens betydning (Gall, Gall og Borg, 2007).

I analysen ligger hjertet av studien min. Grunnen til at jeg skriver dette, er at det i analysen ”hoppet” fra observasjon til vitenskap skjer (Widerberg, 2001). Å analysere betyr å dele noe inn i mindre biter eller elementer (Kvale og Brinkmann, 2009).

Analyseringen var både krevende og spennende på en gang. Det kreves en høy grad av konsentrasjon og god datainnsamling for å finne ut hva som skal komme frem i analysen og hva som skal gjemmes i forskerens hjerte (Dalen, 2011).

Både under møtet med informanten, under datainnsamlingen og i analysen var det viktig at jeg hele tiden fokuserte på min problemstilling. Min problemstilling indikerer at det ikke er selve informanten som person som er målet men hva informanten har å tilføre meg når det kommer til hørselshemmede elevers opplevelse av skolehverdagen. Dette gjør at selve intervjuet blir mindre ”følsom” både for min informant og meg som forsker. Min rolle ved at jeg unngår å bli opplevd som nysgjerrig på intervjupersonen privatliv, og intervjupersonen ved at han eller hun ikke utleverer seg personlig, men sine opplevelser som en anonymisert

elev. Med dette i tankene til både informanten og meg, kunne vi føle oss tryggere i intervjusituasjonen.

Under transkripsjonen fant jeg flere utsagn som var spesielt interessante for min problemstilling. Dette førte til at jeg automatisk tenkte på analysen under transkripsjonen. Jeg startet analysen med å printe ut hele transkripsjonen for å få en oversikt over innholdet. Uttalelser fra hver informant ble printet ut med en bestemt skriftfarge.

Etter at dette var gjort klippet jeg ut hvert spørsmål med følgende svar, for så å sortere de tre informantenes svar etter de fire utdypende forskningsspørsmålene. Målet var å lete etter beskrivende informasjon som kunne vise til både likheter og ulikheter i datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2009). Denne måten å kode på kalles gjerne tematisering da temaene blir utarbeidet for å gå mest mulig i dybden på problemstillingen (Dalen, 2011). Etter at dette var gjort ekskluderte jeg enkelte svar og spørsmål som jeg så på som mindre viktig i forhold til min problemstilling. Dalen (2011) skriver at det kan være like viktig å se på de områdene/spørsmålene hvor det kom frem få uttalelser som de spørsmålene med tykke beskrivelser fra informantene.

Etter første koding fant jeg ut at jeg måtte snu om på temaene for å finne essensen i datamaterialet. Dalen (2011) sier at det er viktig å ikke låse seg fast i kategorier.

Disse kategoriene ble:

- Konsekvenser av hørselstap
- Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet
- Frafall i videregående
- Selvoppfattelse og identitet

Før datainnsamlingen startet hadde jeg deltatt på NVIVO kurs (kodings- program på data), men etterhvert som jeg transkriberte materialet opplevde jeg å ha god oversikt. Jeg ønsket derfor få å kode datamaterialet manuelt.

3.5 Forskerens generalisering, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet

3.5.1 Generalisering i case- studier

Den største ulempen med casestudier er vanskeligheten med å generalisere funnene til andre situasjoner. Funnene er mulig å generalisere i den grad de kan bli anvendt på andre individer, eller situasjoner enn de kasus som er brukt i denne studien. Begrepet anvendbarhet, i stedet for generaliserbarhet er mer hensiktsmessig for kvalitativ forskning fordi det er basert på ulike prosesser og typer av bevis.

3.5.2 Kvalitet i kvalitativ forskning

Det er alltid viktig å minimere problemer som er knyttet til gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) i studien. Det ble nødvendig for meg å spørre meg selv om jeg hadde fått tak i det jeg ønsket å få tak i (intern validitet), og om jeg kunne stole på de data jeg hadde samlet inn (reliabilitet) (Jacobsen, 2010).

3.5.3 Validitet

Validitet er et kjent begrep innenfor kvantitativ forskning mens innen det kvalitative forskningsfeltet er det en litt annen tilnærming til validitet. Jeg har valgt å bruke begrepet validitet/gyldighet, for selv i kvalitativ forskning må en underkaste seg kritisk drøfting for å vurdere om konklusjonene er valide og til å stole på. Jeg har derfor forsøkt å holde meg kritisk til kvaliteten av den data jeg har fått, og stilt meg følgende spørsmål under prosessen (Jacobsen, 2010):

- Har jeg fått tak i det jeg ønsker å få tak i? (indre validitet)
- Hvordan kan leseren av studien stole på at det er direkte utsagn jeg har brukt i analysen? (Deskriptiv validitet)
- Er det rot i mine tolkninger? (Fortolkningsvaliditet)

Validiteten styrkes ved at resultatene oppfattes som riktige. Hva som er riktig er derimot genuint. Det betyr at hva som oppleves som riktig for en person ikke trenger å oppleves som riktig for en annen. Innenfor denne studien er jeg ute etter den intersubjektive sannhet og ikke

den objektive som brukes i kvantitativ forskning (Jacobsen, 2010). Intersubjektivitet innebærer at vi kun kan si at noe er riktig så lenge flere er enige.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at validitetsdrøfting av observasjon og forskningsmetode er vesentlig når det kommer til kvalitative forskningsprosjekt. I denne studien vil jeg se nærmere på Monica Dalen (2011) sin kategorisering av validitet (Forskerrollen, forskningsopplegget, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkning av analytiske tilnærminger).

Jeg starter forskningsopplegget med å drøfte min rolle som forsker i forhold til validiteten i studiet (Dalen, 2011). Jeg ønsket å studere et fenomen hvor min kunnskap i all hovedsak kommer fra faglitteratur. Jeg har ikke arbeidet direkte opp imot hørselshemmede ungdommer, men jeg har nær tilknytning til og gått i samme klasse som en hørselshemmet elev. En av mine beste venner er hørselshemmet. Dette kan være en styrke for prosjektet ved at jeg tidlig visste hva jeg ville fokusere på under utarbeidelsen av intervjuet. På den andre side kan det være en trussel for denne studien ved at jeg har opparbeidet en førforståelse for det som skal studeres. En førforståelse innebærer at mine meninger ikke er fokusert på fenomenet, men på mine egne opplevelser, oppfatninger og teoretisk bakgrunn (Lund, 2002). Jeg har derimot forsøkt å legge min førforståelse tilside og forsøkt å holde meg subjektiv til utarbeidelsen og tolkningen av intervjuet. Jeg har valgt å heller fokusere på tidligere studier og hva jeg føler fagfeltet mangler av forskning på dette feltet. Det er imidlertid vanskelig å ikke bli påvirket av førforståelsen. Dette kan føre til at min tidligere erfaring kan ha påvirket gjennomføringen av intervjuet som igjen påvirker tolkningen av resultatene.

Intersubjektivitet er et begrep jeg fokuserte mye på før og under gjennomføringen av intervjuet.

Intersubjektivitet betyr mellom subjekter (Dalen, 2011). Det var viktig for meg at jeg fikk tak i informantens opplevelser og erfaringer, og at jeg satte meg inn i hans/hennes situasjon. Derfor ga jeg informanten mulighet til å lese transkriberingen av intervjuet dagen etter at intervjuet var gjennomført. Da kunne informanten selv vurdere om han/hun kjente seg igjen i sine uttalelser og om jeg hadde fanget essensen av elevens opplevelser. Dette er med på å styrke validiteten i prosjektet.

Når det kommer til validitetsdrøfting av utvalg og metodisk tilnærming vil det være vesentlig å legge vekt på ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2011). For at studien skal kunne anvendes i andre situasjoner og at mottakeren av studien skal kunne vurdere studiens validitet/gyldighet så er ”tykke beskrivelser” fra informanten, samt å henwise med direkte utsagn viktig. Jeg brukte også litt tid på å beskrive omgivelsene. Får å få disse tykke beskrivelsene var det vesentlig å stille gode spørsmål som fikk informanten til å reflektere, og komme med fyldige beskrivelser av sin opplevelse. Prøveintervjuet ga meg mulighet til å justere spørsmålene slik at jeg fikk stilt spørsmålene på best mulig måte. (Dalen, 2011). Jeg brukte også båndopptaker slik at jeg fikk fanget direkte og fyldige beskrivelser, noe som gjør at validiteten styrkes. Faren med å bruke båndopptaker er at båndopptakeren kan slå seg av eller bli ødelagt i løpet av intervjuet. I slike tilfeller kan validiteten svekkes. Derfor var jeg nøye med å skrive ned hovedpunktene fra intervjuet samtidig som båndopptakeren tok opp samtalen. Dette kan igjen styrke validiteten ved at jeg får fanget sinnsstemningen og notert enkelte ting som jeg merket meg i løpet av intervjuet. Jeg fikk dermed mulighet til raskt å stille oppfølgingsspørsmål hvis det skulle bli aktuelt. Dette er gjerne beskrevet som styrking av deskriptiv validitet i den grad det vil høyne kvaliteten på analysen. En forutsetning for tolkningen av materialet er at det foreligger nettopp tykke, rike og valide beskrivelser fra informantens uttalelser. Under tolkninger er det viktig å fange elevens opplevelse og se uttalelser i sammenheng. Dette innebærer at jeg ikke fokuserer på min egen førforståelse, men trekker meg tilbake i den grad det er mulig og ser på materialet fra informantens perspektiv (Dalen, 2011).

3.5.4 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til hvor pålitelig resultatene i studien er, samt at resultater kan reproduseres av andre forskere i en senere anledning (Dalen, 2011). Begrepet reliabilitet blir av flere forskere sett på som et irrelevant begrep innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Dette fordi det i kvalitativ forskning ikke vil være mulig å gjennomføre et intervju på samme måte flere ganger på grunn av at tid og kontekst rundt intervjuet stadig er i forandring (Ryen, 2002).

En måte å opprette god reliabilitet i kvalitativ forskning er å beskrive kontekst-og resultatavhengige tiltak som har vært vesentlige for mine resultater. Her er det relevant å trekke inn intervjuguiden. Jeg måtte stille meg spørsmål som:

- ”Var spørsmålene ledende eller åpne?”

Med tanke på problemstilling og metode så valgte jeg å ha åpne spørsmål, men med mulighet for underspørsmål ved behov. Dette kan være både en fordel og en ulempe. Er spørsmålene for vide, kan informantene bli forvirret og det kan bli vanskelig å kode materialet. Ledende spørsmål kan derimot føre til at informanten svarer det han/hun tror jeg ønsker å høre. Ingen av alternativene er ønskelige. Derfor stilte jeg åpne spørsmål med underspørsmål slik at jeg var sikker på at informanten holdt seg til tema. Via intervjuguidens spørsmål kom jeg frem til kodingen av materialet (se punkt 3.4.1). Det å vise til hvilke prosesser jeg har vært gjennom og hvordan jeg har utført denne, gjør at andre forskere kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” (Dalen, 2011). Det å være ”gjennomsiktig” i prosessene er med på å muliggjøre at andre forskere kan bygge opp sitt prosjekt på samme måte. Siden våre meninger er genuine så er det ikke sikkert andre forskere får de samme svarene fra informantene, men de kan bruke samme fremgangsmåte for å komme dit (Dalen, 2011).

3.6 Ethiske overveielser

Som intervjuer fikk jeg innsyn i informantenes tanker og ble innviet i deres livssituasjon. Dette kan være en utfordring for informantene. Det kan også være en utfordring for meg som intervjuer siden jeg ikke hadde møtt informanten før og ikke visste hvor ”skoen trykkes”. Grensegangen mellom å være forsker og medmenneske, mellom å vise nærhet og samtidig opprettholde en nødvendig distanse kan skape utfordringer for resultatet av studien. Med dette mener jeg at informanten kan velge å ”lukke” seg om jeg beveger meg inn i spørsmål som kan være for private. Dette kan føre til at informanten ikke gir meg informasjon som han/hun ellers ville gitt. Det kan også være en utfordring å ikke stille spørsmål fordi jeg anser dem som for private, da informantene sitter rett ovenfor meg. Dette kan føre til at informanten holder tilbake opplysninger fordi han/hun tror jeg ikke er interessert, og nyttig informasjon kan gå tapt.

Når man møter en informant ansikt til ansikt kan man bli grepet av situasjonen og enten trekke seg tilbake eller stille flere spørsmål enn man hadde tenkt. Dette kan føre til at informanten kan ”føle seg overrumplet”. Det kan også være at ansikt til ansikt intervju blir veldig intimt for informanten, og at han/hun ikke føler seg komfortabel med å snakke om seg selv til en ukjent. Derfor blir det viktig å gi så god og riktig informasjon om intervjuet som mulig, og gi informanten mulighet til å trekke seg om ønskelig (Dalen, 2011). En annen utfordring jeg kan møte ved å bruke casestudie design er i hvilken grad jeg som intervjuer

skal engasjere informanten og avsløre personlige erfaringer, følelser eller tro til feltet. Ved de fleste aspekter av casestudieforskning er det få faste regler. Dette spesielt med tanke på hvor personlig engasjert eller utleverende forskeren skal være (Gall, Gall og Borg, 2007). På den ene siden kan det skape en slags nærhet til informantene. På den andre side kan dette gi informantene følelsen av at jeg prøver å sette meg inn i hans/hennes situasjon uten at han/hun mener at det er realistisk, og dermed henvise til utsagn som ” ja du vet vel hvordan det er”. Dette var ikke ønskelig da jeg selv ikke har opplevd et hørselstap på kroppen, samtidig som jeg er interessert i elevens personlige opplevelser. Derfor har jeg valgt å holde mine personlige meninger utenfor studiens omfang i den grad det har vært mulig (Gall, Gall og Borg, 2007).

Innsamling av data kan føre til etiske problemstillinger. I forhold til casestudie som design var det viktig å fjerne små spor i casene som kunne ha ført til at andre personer hadde klart å identifiserer informantene.

3.7 Feilkilder

En utfordring med å innhente opplysninger om andres opplevelser er at intervjueren er avhengig av at informantene har tilstrekkelig selvinnsett i sitt hørselstap. Samtidig så kan man aldri være sikker på om informantene gir reelle svar på sin opplevelse av hørselstapet (Lund, 2002). Jeg kan altså ikke være helt sikker på om eleven fortalte meg det han/hun virkelig opplever/opplevde eller om han/hun forteller meg en forenklet versjon av sin opplevelse. Det kan også være at informantene og jeg operasjonaliserte begrepene i spørsmålene forskjellig. Når man skal måle komplekse fenomener som begrepet *opplevelse* av hørselstapet kan det være en utfordring at det ikke finnes objektive kriterier til begrepet (Kleven, 2002). Dette kan vanskeliggjøre det å operasjonalisere, og å finne ord som kan brukes som indikatorer på begrepet (Ringdal, 2001). Selv om vi ikke kan observere en elevs opplevelser kan vi likevel observere forhold som vi registrerer som tegn på opplevelse. Vi må altså bryte ned begrepet og bruke synlige indikatorer som for eksempel; oppførsel, resultat og væremåte for å måle begrepet (Kleven, 2002). Det er viktig å poengtere at slike begreper aldri helt vil erstatte handlingsbegrepet, eller dekke det helt og holdent. Dette kan medføre at studien vanskeligere lar seg generalisere til andre studier (Kleven, 2002).

Hva informantene la i uttrykket ”opplevelse av hørselstapet” trenger ikke være det samme som jeg som forsker la i uttrykket (Fay, 1996). På den ene siden kunne jeg ha ”oversatt” begrepet

opplevelse slik at det ikke ga mening for andre enn meg selv. På den andre siden kan en ulempe med en slik oversettelse av for eksempel ”opplevelse av hørselstapet” være at jeg ikke klarer å ”dekke” begrepets innhold (Lund, 2002). Dette kan ha resultert i at informantene hadde svart det han trodde jeg ville høre, eller ikke svart fordi han/hun hadde vært redd for å svare feil. Derfor ga jeg informantene mulighet til å lese gjennom sine egne svar etter at intervjuet var gjennomført.

Slik jeg har nevnt tidligere sier Larsen (2007) at intervju-effekten kan være en mulig feilkilde i kvalitativ forskning. Siden jeg møtte informantene ansikt til ansikt ble ikke informantene anonyme for meg. Dermed kan informantene ha følt at de måtte svare på spørsmålene selv om han/hun ikke hadde noen tanker rundt enkelte spørsmål. Det kan også være at informantene ikke har fått tid til å reflektere over enkelte spørsmål siden de ikke hadde fått utlevert intervjuguiden før intervjuet fant sted. Samtidig kan møtestedet for intervjuet ha påvirket svarene til informantene. To av informantene ble intervjuet på sine egne skoler. Selv om det ble opplyst at skolene ikke skulle få innsyn i svarene og at informasjon skulle bli anonymisert kan det hende at informantene fryktet gjenkjenning. Dermed kan informantene ha svart positivt til spørsmål om tilrettelegging fra skolens side.

I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg veldig fokusert på å ikke skape ledende spørsmål. Likevel kan det hende at spørsmålene virket ledende på informantene, selv om jeg ikke la merke til det.

4 Empiri

Ved å intervju de hørselshemmede elevene har jeg forsøkt å få innblikk i elevenes opplevelse av videregående opplæring.

Jeg vil starte dette kapittelet med å presentere tre illustrerende sitater fra informantene. Her har informantene svart på hvilken opplevelse de har av eget hørselstap i skolesammenheng:

Ida: ”Jeg ser på det som en eneste stor negativitet, som medfører mye ekstra arbeid og mye mer utfordringer enn det en normal ungdom vil ha”.

Jon: ”Jeg tenker at det er negativt, hele livet er det negativt”.

Ole: ”Jeg må ofre mye(...)”.

Både Ida og Jon trekker frem at hørselstapet er et negativt moment i skolehverdagen. Ole forteller at han har ofret mye på grunn av sitt hørselstap. I overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring øker kompetansekravet, elevene kommer i puberteten og fokus på fremtidens yrkesvalg krever tankeoppmerksomhet (Hofstad, 2009). Det er altså en periode i livet hvor en person møter nye fysiske og psykiske utfordringer. Samtidig er dette en periode hvor man er på vei til å bli voksen. Dermed tillegges elevene mer ansvar og det stilles gjerne høyere forventninger til faglig prestasjon.

I løpet av intervjuet med elevene var jeg opptatt av de fire utdypende problemområdene; Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse? Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser? Hvordan påvirker hørselstapet skolehverdagen? Hvilke utfordringer/berikelser har hørselstapet gitt i skolesituasjonen?

Presentasjonen av empiri tar utgangspunkt i disse fire forskningsspørsmålene, og ble presentert i fire nye kategorier:

- Konsekvenser av hørselstap.
- Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet.
- Frafall i videregående skole.
- Selvoppfattelse og identitet.

Denne måten å kode på kalles gjerne tematisering (Dalen, 2011). Temaene er utarbeidet for å gi en dyptgående forståelse av problemstillingen:

Hvordan opplever elever med hørselstap sin skolehverdag i videregående skole?

Jeg vil løfte informantens stemme ved å gjengi sitater samt gjenfortelle deres historie ved bruk av mine egne ord.

4.1 Konsekvenser av hørselstap

Denne kategorien setter fokus på hvordan informantene opplever skolehverdagen. Mer spesifikt, hvordan elevene opplever å få med seg hva lærer og medelever sier, og hvilken opplevelse elevene har av sitt opplæringstilbud.

Informantene nevnte ulike utfordringer i forhold til opplæring i organisert undervisning. Både Jon og Ole forteller at lærer/medelever tar hensyn til hørselstapet. Ida på sin side opplever undervisningen som noe vanskelig da lærer/medelever ikke har kjennskap til hennes hørselstap.

Jon: (...) *Så jeg kan forstå, så ja, klasserommet, han (lærer) prøver. Jeg vet at læreren.. noen snakker lavere, slik at jeg ikke kan høre. Og noen snakker høyt*".

Ole: "Lærerne forsikrer seg om at jeg følger med i undervisningen, til tider kan det være anstrengende at noen hele tiden følger med meg. Jeg bruker å sitte på fast plass, og det fungerer ganske fint for alle elevene tar hensyn".

Ida: "Det er vanskelig å.. Det som var vanskelig var valgfagene vi var i. De lærerne visste som regel ikke om hørselstapet mitt. Det var egentlig kun kontaktlærerne og de jeg hadde mest kontakt med som visste om det. Så de.. de.. får litt mindre forståelse fra de da. Så var jeg på en måte redd for at de skulle tro at jeg brukte det som en unnskyldning for at jeg ikke deltok i timen eller ett eller annet".

Ole: "Det er bare meg på skolen med hørselstap.. som jeg vet. Det kan være flere.. det er slitsomt å forklare det for andre siden jeg er så ung".

Mens Ida fokuserer på fysiske utfordringer i forhold til å skjule tapet for medelever, fokuserer Jon på de psykiske utfordringene. Når jeg spurte om Jon snakker med sine medelever om sitt hørselstap svarer **Jon**:

”De snakker ikke så.. bare første gang jeg fortalte de det, de snakket om det, og det er alt. Jeg er ikke så interessert i å snakke så mye med de (medelevene) om det (hørselstapet)”.

4.2 Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet

Hvilke konsekvenser et hørselstap kan gi er avhengig av flere faktorer. I all hovedsak vil hørselstapet være et språk og kommunikasjonshandikap (Stac, 2010). Jeg stilte ingen spørsmål som var direkte knyttet opp mot kommunikasjon som konsekvens av hørselstapet. Denne kategorien ble allikevel sentral da alle de tre informantene svarte at kommunikasjon med andre kunne være utfordrende både i organisert undervisning og spesielt i pauser. Informantene hadde ulik opplevelse av å få med seg medelevers tale.

Ida svarte: *”Det var nesten helt umulig (å høre medelever), det var avhengig.*

Til tider så var jo nesten hele klassen ganske stille når den ene pratet. Men andre ganger var det noen som drev å raslet med papirer eller småpratet. Og da hadde jeg egentlig ingen mulighet til å.. til å høre hva den eleven sa. Noe som var ganske negativt, men jeg måtte innhente den informasjonen på egenhånd ved at jeg eksempel spurte sidekameraten, ”hva er det han sier nå, akkurat?”.

Ole får god tilrettelegging av sin lærer og opplever det å få med seg lærer og medelevers tale slik:

Ole: *”Jeg har stort sett ikke problemer med å få med meg hva som skjer i klasserommet. Jeg sitter på samme plass hver time, og lærer er flink til å ta hensyn. Jeg får beskjed av lærer hva timen skal handle om. Og da, da leser jeg det han sier før timen”.*

Ida fortalte at pauser kunne være utfordrende, spesielt det å komme i kontakt med personer som ikke satt eller sto rett ovenfor henne.

Ida: *”(...) vi hadde jo på en måte pause i en kantine hvor det var ufattelig mye folk på en gang. Det å få kontakt med de som eh.. satt litt lengere unna, det var å gi opp. Så jeg måtte, måtte på en måte bare forholde meg til de som satt nærmest. Og det var på en*

måte så vidt at akkurat det gikk også da, men jeg har jo på en måte lært å lese på munnen, så du klarer jo på en måte å få med deg litt allikevel da. Men du...sitter på en måte litt i din egen boble da.. og ..ja. prøver å se normal ut”.

På samme måte som Ida hadde Jon problemer med å ta kontakt og føre en samtale hvis det var avstand mellom han og samtalepartneren.

Jon: ”(...)hvis de snakker nærme kan jeg forstå, men hvis de snakker ganske, 3- 5 meter fra meg kan jeg ikke høre de så godt”.

Videre sier **Jon:** ”(...)De må alltid være direkte, de må alltid være på den siden jeg hører”.

Ole valgte på sin side å sitte i klasserommet i løpet av pausene, da det var vanskelig for han å høre hva medelever snakket om ute i gangen. Han uttrykker:

” (...) kjedelig når folk kommer å forteller hva de har gjort”.

Både Ida og Jon fortalte at de hadde enkelte dager hvor hørselstapet begrenset kommunikasjonsprosessene mer enn andre dager.

Ida fortalte det slik: ”(...)hvis du har en dårlig dag da, hvor du føler at hørselen er litt verre enn det den bruker å være, så er det veldig tungt å kommunisere. Det er tungt å prate, fordi du får ikke ut.. du får ikke til å uttale de lydene du vil. Og da er det på en måte mye enklere å bare være tilbakeholdende å høre på det andre har å si istedenfor å bidra med så mye mer. Hvis du hadde en god dag, så følte du. At kommunikasjonen med de andre vennene mine gikk.. det gikk fint da”.

Jon fortalte at han opplevde en lyd i det ene øret, det øret med ”normal” hørsel. Denne lyden beskriver han som piping, og den hindrer han i å høre noe som helst.

Jon sier blant annet:

”(...)noen ganger kan jeg ikke høre noe, selv folk jeg ser”.

4.3 Frafall i videregående skole

Norge har som i andre land en frafallsprosent i videregående opplæring. I Norge gjelder dette spesielt elever med svake karakterer fra grunnskoleopplæringen, elever med svakt språk og skriveferdigheter, samt elever med lav motivasjon (St.meld. nr. 16 2006-2007). Som

konsekvens av hørseltap kan elever utvikle et svakere skrift-og talespråk (Vestberg, 1994), dette er med på å øke sjansen for frafall nettopp i denne gruppen.

Ida valgte å ikke fortelle så mange andre på sin skole om sitt hørselstap. Hun følte derfor at videregående var spesielt utfordrende og uttrykte:

Ida: ”Jeg føler vel egentlig at på videregående så var det.. egentlig ingen som forsto konsekvensene av hørselstapet og hvordan det var å ha det. Men, man kan på en måte ikke, klandre de (lærerne) for det heller. For de hadde på en måte ikke fått noe informasjon. Hadde de eksempel fått full informasjon, slik som på barneskolen og ungdomskolen av eksempel en audiopedagog som forklarte hvor viktig ting er så hadde de kanskje hatt en bedre forståelse for det”.

Videre sier hun: ”Når du fyller 18 så må du på en måte kjempe.. eh kjempe litt mot systemet ditt selv”.

Jon ønsket opprinnelig å gå inn i militæret, men på grunn av hørselstapet får han ikke delta der. Han forteller at dette har påvirket hans utdanningsvalg, og at han dermed valgte samme yrke som sine foreldre, han uttrykte blant annet:

” (...) jeg kunne valgt en annen utdanning enn den jeg velger nå. Ehh... jeg hadde et vanskelig valg, og jeg drømte ikke om den profesjonen (linje/fagvalg) jeg har i dag”.

Videre sier han:” (...) men det var ikke drømmen min”.

Jon fortalte at skolen gjorde det de kunne, men at han selv ikke ønsker å bruke tekniske hjelpemidler i fare for at andre elever skulle le av han.

Jon: ”Skolen... skolen gjør at jeg gjør noe.. at jeg kan eksempel. Lærer tilbydde meg at de kunne lage mikrofoner slik at jeg kan høre hele klassen, men jeg føler ikke.. litt rart at, om jeg liker at.. andre ler av meg”.

Ida ønsket ikke å bruke tekniske hjelpemidler, ikke bare fordi hun selv synes det var ubehagelig, men også fordi hun var redd for at andre elever skulle føle ubehag og uttrykker:

”(...) så var det mitt.. eh eget ønske også, at jeg ikke ville bruke andre hjelpemidler. Fordi.. ja.. det rett og slett var ubehagelig, for de andre i klassen også. Du ville på en måte skjule det også, og så lenge jeg klarte meg med høreapparatene så fikk det gå”.

Videre uttrykker Ida: ”(...)jeg prøvde egentlig å være mest mulig normal å... ikke stille noen krav eller spørre om ting jeg kunne få lov til”.

Ole fortalte at han var usikker på om han ville mestre nivået i videregående opplæring. Han forteller: ”Jeg har derfor valgt fag på grunn av hørselstapet. Vennene mine tar realfag men jeg har nok med å ta litt roligere fag. Det er kanskje fag som ikke er så populære for de andre”.

4.4 Selvoppfattelse og identitet

I den siste kategorien ønsket jeg å få en dypere forståelse for hvilke opplevelser de hørselshemmede elevene hadde om eget hørselstap, både utfordringer og berikelser.

Ida skjulte sitt hørselstap for de fleste elevene i sin klasse:

”Det var jo ikke så veldig mange som visste at jeg brukte høreapparat da så jeg opplevde egentlig at min rolle var ganske normal. Men i følge meg selv på en måte (pause), så opplevde jeg at rollen min var ganske, ble ganske utenfor da. Og for jeg ville jo på en måte være med å delta i klassetimen også, men det var like greit å bare sitte der å ikke si stort”.

Jon: ”(...)Første, første gang jeg kom hit (pause) de viste ikke at jeg (pause) jeg fortalte de at jeg hørte ikke på det ene øret, et øre, og ja de prøvde å ”teste” meg noen ganger. Så ja, jeg kan ikke høre på den siden (strekker armen opp mot høyreøret)”.

Ida forteller at det første hun tenker på når vi snakket om hørseltap i skolesammenheng var de negative konsekvensene tapet kan medføre.

Ida: ”tenker... at det egentlig er.. negativt.. det er det første jeg tenker på. Men at det er veldig, veldig viktig at de blir fulgt opp og at det blir tatt på alvor. Det er lissom ingen som forstår hvor.. eh.. forferdelig det egentlig er å ha det. Det kan jo lissom medføre masse.. det kan medføre mobbing.. og det kan medføre at folk faller av skolen, og det er mange faktorer som kun leder til negative ting da”.

Videre forteller hun at noe av det vanskeligste med hørselstap i videregående skole var at hun hele tiden måtte skjule tapet for medelever på sin skole.

”Utfordringen min som jeg på en måte.. får nesten vondt i magen av.. skulle til å si.. det er det at jeg hele tiden måtte nødt til å skjule det. Det er det som er utfordringen min. Det var lissom ikke det å på en måte prøve å henge med. Det var jo tungt å henge med skolearbeidet, men du måtte på en måte gjøre veldig mye på egenhånd hjemme”.

Hun sier også at det har vært en berikelse i den grad hun kan sette seg inn i andre hørselshemmede elevers opplevelsesverden. Samtidig sier hun at hørselstapet har gjort henne bevisst på den gleden det er at andre elementer av kroppens sanser fungerer slik de skal.

Ida: *”eh.. det som er en berikelse er jo.. at du på en måte lærer deg å være litt mer takknemlig over at ting fungerer da. Og at du ikke på en måte tar ting.. forgitt. Som egentlig ganske mange gjør med hørselen sin. At det det er noe.. alle sammen skal ha det bra. Også har jeg jo på en måte.. når jeg har sett andre hørselshemmede ungdom også da.. så har det på en måte.. det gir meg på en måte bedre.. forståelse til å forstå de da. Det er den eneste berikelsen jeg kommer på egentlig. Jeg ser ingen andre berikelser enn det”.*

5 Tolkning og drøfting av resultater

I dette kapitlet drøftes empirien (kap. 4) opp imot teorien (kap 2.).

Intervjuguiden har vært førende for hvordan jeg har valgt å presentere min tolkning og drøfting av resultatene. Dette på grunnlag av at jeg har valgt å ta utgangspunkt i de tykke beskrivelsene fra intervjuene. Drøftingen følger de fire kategoriene som teorikapitlet baserer seg på, samt de fire utdypende forskningsspørsmålene. Kategoriene ble valgt på grunnlag av at de dekker hovedessensen av informantenes uttalelser. Kategoriene er som tidligere nevnt:

- Konsekvenser av hørselstap
- Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet
- Frafall i videregående skole
- Selvoppfattelse og identitet

5.1 Konsekvenser av hørselstap

Mine informanter hadde ulike opplevelser av hvilke konsekvenser deres hørselstap hadde i skolesammenheng. Via intervjuene fikk jeg innsyn i at de hørselshemmede elevene opplevde det som utfordrende å gå på en skole som i stor grad er tilrettelagt for normalthørende elever. Dette på grunnlag av uttalelser som:

”Det var nesten helt umulig (å høre medelever)(...)”, ”(...)slitsomt å forklare det for andre siden jeg er så ung(...)” og ”Det å få kontakt med de som eh.. satt litt lengere unna, det var å gi opp(...)”. Et moment som ble tatt opp som utfordrende var opplevelsen av at medelever og lærere ikke forsto de konsekvensene hørselstapene ga. Dette ble tatt opp som et problem både i forhold til lærere og medelever.

I 1825 kom den første skolen for hørselshemmede elever til Norge (Simonsen, 2008). Dette var en skole som var tilrettelagt for døve og hørselshemmede elever. Det positive med en slik skolestruktur kunne blant annet være at hørselshemmede elever fikk opplæring i et miljø sammen med andre elever med samme funksjonsnedsettning. Resultatet av dette kunne føre til at de hørselshemmede elevene ikke følte seg alene om opplevelsen av å ha et hørselstap. Derimot kunne en skole spesielt tilrettelagt hørselshemmede føre til en opplevelse av ekskludering fra hørende elever og samfunnet generelt. Dette fordi spesialskolene ble

sentralisert og elevene måtte reise fra familie og venner for å bo ved disse skolene (Simonsen, 2008). Dette kunne være med på å hindre hørende elever i å se verdien av andre elevers ulike behov, samtidig som normalthørende ikke fikk erfaring i å ta hensyn til medelevers hørselstap. Vil en slik skolestruktur være med på å hindret de hørselshemmede i å ta del i et hørende samfunn og forberede seg på de utfordringer som eventuelt kan oppstå etter avsluttet skolegang?

I dag har visjonen om et inkluderende samfunn vært med på å bidra til at hørselshemmede elever kan velge å gå på sin bostedsskole sammen med hørende elever (Wormnæs, 2004). Dette kan medføre både positive og negative konsekvenser for den hørselshemmede eleven. Positivt ved at de hørselshemmede elevene får opplæring på en skole som speiler befolkningen og samfunnet. Det kan blant annet føre til at de hørselshemmede elevene bedre lærer å tilpasse seg det samfunnet som de vil møte når de har gjennomført sin skolegang. Derimot kan hørselshemmede elever ved bostedsskoler oppleve å være den eneste eleven ved sin skole eller i sin klasse med hørselstap. Dette kan føre til at lærere og medelever får lite erfaring og forståelse for hørsel og hørselstap, da denne problemstillingen vil være noe ukjent for dem. Sannsynligheten vil være stor for at det ikke finnes faglærere med hørselskompetanse da faglærerne møter lite hørselsproblematikk i daglig virke (Vestberg, 1994). Dette vil også være med på å komplisere tilretteleggingsbehovene.

Informantene opplevde organisert undervisning som utfordrende av ulike årsaker. Dette både i forhold til hørselstapets mange begrensninger, lærernes kunnskaper og elevenes egen selvpoppfattelse. Informantene trakk frem at manglende forståelse fra lærerne og medelever var noe av årsaken til deres utfordringer.

Sett i et historisk perspektiv står elevene nå ovenfor en annen type utfordring enn den som elevene møtte på 1800-tallet med adskilte skoler. Både Barnekonvensjonen fra 1989, verdenskonferansen i Thailand 1990 og Salamanca-erklæringen fra 1994 fremhever viktigheten av inkludering i skolen (Høie og Vonen, 2004). Dette vil ikke nødvendigvis si at skolene på 1800- tallet ikke var inkluderende og at nåtidens skole er inkluderende.

Det å være en inkluderende skole handler om å skreddersy et tilpasset undervisningstilbud for den enkelte elev (Simonsen, 2004). Inkluderingsbegrepet må gjennomsyre hele skolen og skolesystemet, helt fra skoleeier og til hver enkelt elev. Derfor er det ikke nødvendigvis nok at konvensjoner og konferanser fremhever viktigheten av inkludering. Skolene må også jobbe

med inkludering på lærer-og individnivå. Hvordan kan en hørselshemmet elev bli inkludert i en hørende skole hvis eleven selv velger å ikke fortelle om sitt hørselstap, og om lærerne ikke har kompetanse om hørsel og hørselstap?

På den ene siden vil egne skoler for hørselshemmede elever kunne føre til en opplevelse av inkludering for de hørselshemmede elevene. Dette ved at de hørselshemmede elevene får gå på skole sammen med andre hørselshemmede elever som vet hvordan en hørselstapet oppleves. En felles forståelse fra medelever vil kunne gi bedre læringssituasjon og større faglig utbytte for den enkelte hørselshemmede elev. Dette fordi eleven i større grad vil kunne konsentrere seg om det faglige innholdet enn å prøve å skjule hørselstapet for å være ”lik” de andre elevene.

På den andre siden kan dagens bostedsskoler være inkluderende fordi alle elever har krav på å bli forstått og få sin opplæring tilrettelagt etter sitt behov i følge opplæringsloven §1-3 (1998). En inkluderende bostedsskole vil være til nytte for både hørende og hørselshemmede elever. Dette fordi både hørselshemmede og normalthørende elever får en mulighet til å møte elever med andre behov og utfordringer enn seg selv. Ida uttaler blant annet: ” (...) når jeg har sett andre hørselshemmede ungdom også da.. så gir det på en måte.. det gir meg på en måte bedre.. forståelse til å forstå de da”.

Informantene vegret seg for å fortelle medelever om sitt hørselstap i fare for å bli ertet/plaget. Kan dette tolkes som om inkluderingspolitikken har feilet? Er kampen for inkludering dagsaktuelt den dag i dag med bakgrunn i de adskilte spesialskolene på 1800- tallet? Hvorfor har vi da spesialskoler for døve fremdeles? Det kan hende at enkelte hørselshemmede elever velger å ikke være ”åpne” i forhold til sitt hørselstap i fare for å skille seg ut i en hørende skole, eller for å distansere seg fra det å være hørselshemmet. En slik distansering til eget hørselstap og det å holde hørselstapet hemmelig for andre kan føre til at samfunnet ikke lærer å ta hensyn til hørselstap som en funksjonshemming.

På grunn av at det er langt høyere prosentandel eldre enn yngre hørselshemmede i Norge så kan hørselstap bli assosiert med aldring (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Ole forteller ”(...)det er slitsomt å forklare det for andre siden jeg er så ung”. Hvis hørselshemmede ikke anerkjenner sitt hørselstap, vil normalthørende da ha forståelse for konsekvensene tapet kan medføre?

På 1900- tallet viste psykologitester at døve barn hadde lavere intelligens enn hørende barn (Simonsen, 2008). Har disse testene vært med på å forme det hørende og hørselshemmede

elever assosierer med hørselstap den dag i dag? Dette er komplekse spørsmål som ikke berøres i denne oppgaven, men det kan være relevante spørsmål å stille seg i forhold til hørselshemmede elevers opplevelse av skolehverdagen.

Ida fortalte at det ikke var alle lærerne som hadde kjennskap til hennes hørselstap: *”(...)de jeg hadde mest kontakt med som visste om det(...)*”. Derfor opplevde hun mindre forståelse fra de lærerne som ikke visste om hørselstapet.

Som en konsekvens av at det kollektive ansvaret innad i norsk skole har økt (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010), har også behovet for samarbeid mellom lærerne økt. På den ene siden forutsetter dette at alle lærerne som er koblet opp mot de respektive klassene til elever med hørselstap har og får informasjon om hørselstapet (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010). På en annen side kreves det at hørselshemmede elever selv har forståelse for sin egen funksjonsnedsetting og gir informasjon om sitt hørselstap. Her må lærerne samarbeide, det kan ikke forventes at en hørselshemmet elev skal oppleve å måtte ta ansvar for opplæring av lærerne. Derimot både kan og skal en elev kreve at alle lærere tilrettelegger undervisningen til det beste for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Målet er at alle elever skal ha tilpasset opplæring innen 2015 (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Selv om det kan se ut til at mine informanter opplevde å ikke få tilpasset opplæring i forhold til sitt behov, så kan det hende de får tilpasset opplæring ut ifra de behov som fremkommer for lærer.

Dette kan illustreres med sitat fra Ida: *”(...) Det var egentlig kun kontaktlærerne og de jeg hadde mest kontakt med som visste om det. Så de.. de.. får litt mindre forståelse fra de da*”. På den ene siden kan det være at Ida har opplevd ”dårlig” tilrettelegging for sitt hørselstap på tidligere skoler, og derfor ikke ser behovet for å fortelle om sitt hørselstap nå. På den andre side kan det hende at tidligere opplæring har gitt henne stempel som ”den hørselshemmede eleven” og at hun nå ønsker å være ”eleven”. En av utfordringene med å tilpasse opplæringen for en hørselshemmet elev, kan være at det bli for mye fokus på det spesielle behovet og ikke på eleven som et helhetlig individ. Derfor er kunnskap om eleven og hørselstapet hver for seg viktig for å best mulig kunne tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev.

Tilpasset opplæring er ikke definert i opplæringsloven. En av grunnene til dette kan være at elevers behov varierer og dermed vil tilpasningen til skolemiljøet variere. Derfor kan tilpasset opplæring for en hørselshemmet elev være ”så enkelt som” å få lov til å være seg selv, uten

fokus på hørselstapet. En kan stille seg spørrende til om dette er en tilpasning som vil fungere over tid, da ungdomstiden er en periode i livet hvor identiteten er i utvikling (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). På den andre side vil identiteten stadig være i utvikling. Derfor er det ikke sikkert at behovet for og ønsket om å holde hørselstapet skjult og/eller å ikke bruke tekniske hjelpemidler vil følge informantene videre i arbeidslivet. Dette betyr ikke at tapet ikke påvirker skolehverdagen.

Ole fortalte at lærerne hadde kunnskap om hans hørselstap, men at : ” (...) *til tider kan det være anstrengende at noen hele tiden følger med meg (...)*” . Lærerens oppmerksomhet rettet mot Ole kan være en fordel for Oles kunnskapsutvikling. Det kan være med på å hindre Ole i å spørre medelever, da det å spørre medelever kan være ubehagelig samtidig som det kan forstyrre andre elever i klassen. I følge Skaalvik og Skaalvik, (2013) innehar alle en rolle i ulike situasjoner på skolen. Oles opplevelse av at læreren hele tiden følger med ham i undervisningen kan sees på som en rolle læreren tildeler Ole, altså som en elev som trenger ekstra oppfølging. Denne rollen kan påvirke den hørselshemmede elevens selvoppfattelse, identitet og ikke minst andre elevers syn på ham/henne. Det at ”*lærer hele tiden følger med*” kan bli anstrengende, spesielt hvis denne typen opplæring kontinuerlig minner den hørselshemmede på at han/hun har behov for spesiell oppfølging. På den andre siden kan denne type oppfølging oppleves betryggende da det vil være enklere for eleven å gi tegn til en observant lærer om at han/hun ikke hørte.

Det kan se ut som om lærernes ulike kunnskaper om hørselstapene påvirker elevenes opplevelse av undervisningen. Kunnskap er viktig for å få forståelse for andres opplevelser og for å kunne tilrettelegge for den enkelte elev. En persons opplevelse av et hørselstap er genuin. Derfor kan ikke en lærer gi tilpasset opplæring til en elev hvis læreren ikke får innsyn i elevens opplevelsesverden. Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr. 16 2006-2007) fremhever at kunnskap om hørselstap er viktig for å kunne tilrettelegge for en hørselshemmet elev. En elev kan ikke tvinges til å fortelle om sitt hørselstap eller til å ta i bruk hjelpemidler hvis han/hun ikke ønsker det (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Det er viktig å vise respekt for elevens tanker og følelser. Hvis eleven ikke ønsker at undervisningen skal legges til rette for hans/hennes hørselstap så kan allikevel lærers kunnskap om hørsel og hørselstap komme til nytte. Dette ved at lærer kan legge til rette for et godt lydmiljø for hele elevgruppen. Flere faktorer som kan være med på å legge til rette for tilpasset opplæring er lærertetthet, kompetanseheving i personalgruppen og tilgang på hjelpemidler (Aarnes, 2008). Dette er

tiltak som skoleeier kan bistå med uten at det trenger å skape spesielt fokus på den hørselshemmede eleven. En slik tilrettelegging vil mest sannsynlig gi bedre utbytte for eleven hvis tilretteleggingsbehovene kobles opp imot det aktuelle hørselstapet. Dette fordi hørselstap oppleves individuelt fra person til person.

5.2 Kommunikasjonsvansker som følge av hørselstapet

Skolesystemet baserer seg på å formidle kunnskap og det meste av denne kunnskapen blir formidlet gjennom muntlig tale både i organisert undervisning og i pauser. Dette kan være en utfordring for hørselshemmede elever, da et hørselstap kan ha stor betydning for kommunikasjonsrelasjoner med andre (Stac, 2010).

Informantene fortalte at de opplevde kommunikative utfordringer på skolen, og at de håndterte dette noe forskjellig. Mine informanter kunne fortelle om problemer som omhandlet det å oppfatte tale i støyende omgivelser. Dette gjaldt både når medelevene snakket i klasserommet, og når samtalepartneren ikke snakket direkte til dem i andre situasjoner. Videre kunne informantene ha enkelte dager hvor hørselstapet opplevdes som verre enn andre dager. På disse dagene ble kommunikasjon med andre nesten umulig. Vestberg (1994) fremhever at rutiner i klasserommet, lærers kunnskap og disiplin i klassen har betydning for lydmiljøet i klasserommet.

Ida valgte selv å ikke fortelle sine medelever om sitt hørselstap og hadde derfor forståelse for at de heller ikke tok hensyn til hennes kommunikasjonsvansker. Ro i klassen og et godt lydmiljø gavner hele elevgruppen, hørselstap eller ei (Vestberg, 1994). På den ene siden vil det være hensiktsmessig for lærerne og elevene å skape et godt lydmiljø selv om han/hun ikke vet om at det finnes en hørselshemmet elev i klassen. På den andre siden vil konsekvenser av hørselstap variere fra person til person og dermed også tilretteleggingsbehovene. Det er derfor ikke sikkert at tilretteleggingen er tilstrekkelig for den eleven det gjelder. I slike tilfeller vil det være mest hensiktsmessig for både lærer og elev å samarbeide for å opparbeide kunnskap om hvordan hørselstapet påvirker den enkelte eleven. Dette er kunnskap lærer kan dra nytte av uten å nødvendigvis gi informasjon til medelever om hvem av elevene som har et hørselstap.

Når støynivået øker mer enn ønsket lydssignal vil det bli spesielt vanskelig for en hørselshemmet elev å oppfatte ønsket informasjon (Gustafsson, 2009). Dette kan hindre de hørselshemmede elevene i å høre hva lærerne sier, samtidig som tilegnelsen av kunnskap kan bli langt vanskeligere (Stach, 2010), noe som kan tære på motivasjonen til å følge med i timen. Det vil bli vanskelig for en hørselshemmet elev å vite hva han/hun skal svare hvis han/hun ikke hører spørsmålet.

For å kompensere for dette kan eleven be om en gjentakelse. Ida bruker blant annet å spørre sine medelever: *"hva er det han sier nå, akkurat?"*.

Det kan oppleves ubehagelig å hele tiden måtte spørre om hva som ble sagt eller hva andre ler av. Å be om gjentakelser kan også føre til at samtalepartneren kort oppsummerer hva som ble sagt slik at den hørselshemmede ikke får med seg hele historien. I verste fall kan dette føre til at den hørselshemmede misforstår eller at han/hun unnlater å spørre om å få gjentakelser.

Ungdomstiden er en periode i livet hvor språket ofte er i endring og nye ord, forkortelser og uttrykk tas i bruk. Lyd som er vanskelig å høre er gjerne også vanskelig å uttale (Hull, 2011). Hvis mine informanter stadig mister ord og begreper som er viktig for å forstå budskapet i det som blir sagt kan informantene utvikle dårligere ordforråd enn normalthørende. Dette kan føre til en opplevelse av ekskludering i pauser og organisert undervisning.

Ida uttaler blant annet: *"(...)hvis du har en dårlig dag da, hvor du føler at hørselen er litt verre enn det den bruker å være, så er det veldig tungt å kommunisere"*. Dette kan medføre både faglige og sosiale utfordringer. I slike situasjoner vil munnavlesning, kroppsspråk og ansiktsuttrykk være viktig støtte for å delta i samtaler, men det kan også føre til misforståelser (Jæger, 2009).

Det å være i sosialt trygge omgivelser kan hjelpe den hørselshemmede eleven til å forstå kommunikasjonsbildet (Jæger, 2009). Det at Ida deltar i sosiale relasjoner i pauser kan hjelpe henne til å bli bedre kjent med det non-verbale språket. På samme måte kan det non-verbale språket være utfordrende for Ole som velger å ikke delta i sosiale aktiviteter i pauser.

Kanskje velger Ole å ikke delta fordi han ikke får like godt utbytte av den non-verbale kommunikasjonen som Ida? Det at Ida bruker munnavlesning kan føre til at hun klarer å få med seg nok av undervisningen til å trekke ut essensen av det som blir sagt og dermed få en grunnleggende forståelse.

Det ser blant annet ut til at Ole valgte å ikke delta i pauser sammen med de andre elevene da

kommunikasjonsrelasjonene ble utfordrende. Det å frivillig eller ufrivillig distansere seg fra kommunikasjonsrelasjoner kan gjerne bli løsningen for enkelte elever. Et slikt bevisst tiltak fra en hørselshemmet elev kan være med å øke konsentrasjonen i timen, samtidig som det kan hindre han/henne i å få innsyn i den uformelle samtalen som foregår utenfor klasserommet. Kommunikasjon gir ikke bare mulighet til kunnskapsutvikling, det er også viktig for å uttrykke tanker og følelser (Jæger, 2009). Det å distansere seg fra sosiale relasjoner med andre elever kan også påvirke det psykososiale miljøet på skolen. Opplæringsloven §9a-1 (1998) fremhever at alle elever har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø. Dette er noe lærerne må legge til rette for. Dette vil kreve at lærerne har nok kunnskap om sine elever til å kunne tilrettelegge for deres behov. Deltagelse og samarbeid fra elevene er en forutsetning for å lykkes.

Hofstad (2009) skriver at den norske skole ønsker å skape rom for et naturlig mangfold av elever. Utdannings- og forskningsdepartementet, (2003) sier videre at elevene skal ha overskudd til å stå andre bi. Hvis enkelte elever må velge å distansere seg fra sosiale relasjoner for å ha nok overskudd til å følge med i organisert undervisning, har skolen da lagt til rette for mangfold?

På den ene side kan det å unngå sosiale relasjoner føre til at de hørselshemmede elevene føler seg utstøtt og alene, men på den andre side kan det føre til at de får overskudd til å følge med i timen. Den svenske undersøkelsen det ble vist til tidligere (punkt 2.3.1) viser at sosiale relasjoner mellom hørselshemmede og normalthørende forverres etter 13 års alderen (Vestberg, 1994).

En av grunnene til dette kan være at hørselshemmede elever velger å ikke delta i sosiale aktiviteter på grunn av vansker med å kommunisere, slik mine informanter opplevde. En annen grunn til svenskenes resultater, kan være slik Ida sier, at hun sitter i en boble når hun deltar i sosiale samtaler i kantinen. Klassekamerater kan da se på de hørselshemmede elevene som beskjedne, eller tilbaketrekkende, noe som i sin tur kan føre til at medelever ikke snakker direkte til dem.

Kommunikasjon er en viktig kilde til kunnskap og kompetanse, samtidig er det en viktig måte å uttrykke seg på. Får ikke en person uttrykt seg med sitt språk kan han/hun føle seg innestengt (Jæger, 2009). Ida uttrykker dette ved å si: *"(...) sitter på en måte litt i din egen boble"*. Det å uttrykke seg, og formidle sine følelser gjennom språket er med på å gi

mennesker et individuelt særpreg (Jæger, 2009). Det å derimot ikke ha mulighet til å uttrykke hva en føler kan føre til at en person opplever seg selv som uselvstendig.

Det kan være flere grunner til at informantene opplever pauser som utfordrende. På den ene siden kan det være den store avstanden mellom taler og mottaker, dårlige lysforhold slik at den auditive evnen svekkes og/eller høyt støynivå fra omgivelsene. På den andre side kan samtalepartnerens eventuelle manglende blikk-kontakt virke forvirrende, og distraherende. Det kan også være at støy fra stoler, bord, tallerkener og andre elevs tale gjør det vanskelig for de hørselshemmede elevene å "sile ut" hvem som snakker og hva som blir sagt (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010).

Dette kan føre til at informantene blir slitne og at de viser mindre interesse både i faglige aktiviteter i organisert undervisning samt til sosiale tiltak i pauser.

Grue (1999) har funnet at ungdom med hørselstap er av den gruppen funksjonshemmede med høyest ensomhetsfølelse. Kanskje er kommunikasjonsvansker årsaken til dette?

5.3 Frafall i videregående skole

I dette kapitlet drøftes det hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at mine tre informanter har kommet dit de er kommet i dag uten å avbryte videregående opplæring.

I en klasse/basisgruppe kan det finnes mange ulike utfordringer blant elevene, både mentalt og fysisk. Hørselstap som tilsynelatende er usynlig kan bli glemt til fordel for synlige utfordringer (Aarnes, 2008).

De hørselshemmede elevene i denne studien hadde alle fullført eller bestått 2,5 år av videregående skole eller mer. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2013) viste at kun 71% av alle elevene som startet på videregående opplæring i 2008 hadde avsluttet og bestått i 2013. Målet vil være at langt flere består og fullfører. Videre viser Sandåker (2008) til at hørselshemmede elever har langt høyere frafallstall enn normalthørende.

For at lærere skal kunne fokusere på det beste for eleven kreves det motiverte lærere, og innsyn i elevenes opplevelsesverden. For mange lærere kan dette bety endring av praksis og innføring av ny kunnskap. Derimot ligger ikke alt ansvaret hos lærerne, elevene må også være delaktig både i forhold til sine lærere og sine medelever.

Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr. 16 2006- 2007) skrivet at alle har potensiale for læring. Hvilken fremgangsmåte som brukes, hvilke suksesskriterier og hvilken motivasjon som ligger til grunn for at en elev skal lære vil derimot variere. Selv om Ida ikke forteller så mange om sitt hørselstap så vil ikke det nødvendigvis gi henne mindre potensiale for å lære. Nettopp det kan være et valg hun har tatt fordi det gir henne den nødvendige tryggheten og kontroll over egen kropp/situasjon. Trygghet om at ingen andre elever kommenterer høreapparatene hennes, ingen kommenterer at hun hører dårlig og at hun slipper kommentarer på at hun har en funksjonshemming. Denne tryggheten kan øke motivasjonen til å mestre videregående opplæring. Det kan hende Ida føler trygghet i å kunne fortelle medelever og lærere om hørselstapet hvis det skal vise seg at hun ikke mestrer nivået i videregående skole.

Det negative ved en slik innstilling kan være at vi mennesker innstiller våre holdninger og handlinger etter hvilket mål vi tror vi kan nå (Vestberg, 1994). Hvis Ida senker sine ambisjoner på bakgrunn av hørselstapets utfordringer, kan hennes mål og ambisjoner også synke.

Det å få tilpasset opplæring, og eller spesialundervisning kan være utfordrende for en elev som ønsker å være som alle andre. Dermed kan tilbud om tilpasset opplæring være mer nedbrytende/ødeleggende enn å ikke få tilpasset opplæring men allikevel ha behov for det. Kanskje er det Idas ønske om å ikke ha tilpasset opplæring som gjør at hun mestrer skolehverdagen?

På en annen side kan det være det at Ole og Jon får tilpasset opplæring som gjør at de mestrer skolehverdagen. Hvilke behov en elev har vil variere med hvilket miljø eleven lever i og hvilke ressurser eleven har (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002).

Det at enkelte av informantene velger å sitte inne i klasserommet under pauser kan være en strategi som blir brukt for å gjennomføre videregående opplæring. Støy fra omgivelsene kan være både energikrevende og slitsomt. Det å velge bort utfordringer og heller konsentrere seg om å fokusere på det rent faglige innholdet som skolen gir, kan både være nødvendig og enklere. Derimot kan dette hindre sosiale relasjoner og det psykososiale miljøet på skolen kan oppleves mindre inkluderende. Ole sier blant annet at han ikke trodde han skulle mestre nivået på videregående skole så godt som han gjør med hørselstapet. Videre sier han at det er kjedelig å sitte inne når de andre kommer fra pauser og snakker om det de har opplevd. Kanskje Oles distanse i pauser gir han det nødvendige overskuddet til å kunne mestre nivået i videregående skole?

Lav motivasjon kan være et tegn på senere frafallsproblematikk (St.meld. nr. 16 2006-2007). Selv om informantene mener at hørselstapet er et negativt moment i skolesammenheng, og at de har ofret mye for hørselstapet, kan deres skolemotivasjon være høy. Kanskje er det nettopp det at hørselstapet ikke skal bidra til mer negativitet som motiverer dem til å gjennomføre skolen?

På en annen side er et godt psykososialt miljø en suksessfaktor for gjennomføring av skolen (St.meld. nr. 16 2006-2007). Hva den enkelte elev opplever som et godt psykososialt miljø kan variere. For enkelte kan det være det å få lov til å holde hørselstapet for seg selv. For andre kan det være det å la andre få kjennskap og forståelse for tapet som fører til et godt psykososialt miljø.

Jon forteller: ”(...) *jeg drømte ikke om den profesjonen (linje/fagvalg) jeg har i dag*”, videre sier han at hørselstapet har ført han dit han er i dag. Dette kan virke positivt på skolemotivasjonen ved at han har funnet en utdanning mot et yrke hvor han kan leve et liv som hørselshemmet. På en annen side så kan det være negativt ved at han hele livet vil tenke på hva han kunne gjort hvis han ikke hadde et hørselstap.

Jon forteller også at han drømmer om en dag å få hørselen tilbake. På grunn av at han har et permanent hørseltap vil dette være umulig, og han er klar over det selv. Men kanskje denne tanken styrker hans motivasjon for å gå på skole og utdanne seg?

5.4 Selvoppfattelse og identitet

Miljøet preger en persons opplevelse av seg selv, på samme måte vil en persons meninger og handlinger prege miljøet (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002).

Wennergren (2006) sier at klassemiljøet er avgjørende for hvilket selvbilde eleven utvikler. Dersom de hørselshemmede elevene ser på seg selv som annerledes på grunn av hørselstapet, kan de utvikle dårlig selvoppfattelse (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Dette kan føre til at en hørselshemmet elev ikke ønsker å identifisere seg med eget hørselstap, og dermed unnlate å fortelle det til sin lærer og sine medelever. Videre kan et slik syn på seg selv føre til at hørselshemmede elever identifiserer seg med sitt hørselstap, og dermed krever forståelse fra omgivelsene.

Informantene fortalte at de opplevde sin rolle i organisert undervisning som : ”(...) *ganske normal*”. Dette kan sees i sammenheng med deres integritet i klassen. Det kan hende at

informantene ser på sin egen rolle som ”ganske normal” fordi de ikke identifiserer seg med hørselstapet.

Vestberg (1994) skriver at integrering kan forveksles med det å tilpasse seg nye situasjoner, og å være så normal som mulig. Hva er egentlig normalt? Jo mer vi kjemper for å være normal og lik alle andre, desto mindre vil samfunnet være åpent for forskjeller?

Det kan se ut til at Idas integritet har hatt en pris, ved at hun unnlater å fortelle om hørselstapet og må sitte igjen med følelsen av å ikke få forståelse eller få hjelp hvis hun ikke hører. Ida sier blant annet: *”(...)Men i følge meg selv på en måte (pause) så opplevde jeg at rollen min var ganske, ble ganske utenfor da”*. Det kan se ut til at hun lever i det Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Lervik (2002, s.190) kaller for ”det er her og nå ting skjer”. Dette ved at hun uttaler: *”(...)men det var likegreit å bare sitte der å ikke si stort”*.

Dette kan føre til at den hørselshemmede eleven heller ønsker å gå glipp av informasjon til fordel for å bli opplevd som hørselshemmet. Det kan gi konsekvenser både i forhold til karakterer, selvfølelse og kunnskapsutvikling i videregående skole. Det kan også ha betydning for senere skolegang, og aksept for egen funksjonshemming.

Derimot kan det at Ida sier *”(...) ble ganske utenfor da”*, ha en sammenheng med hennes opplevelse av hva samfunnet/skolen og klassen krever av henne og hva hun klarer å prestere. En kan stille seg spørsmålet: Hadde Ida hatt behov for å skjule tapet på samme måte om hun hadde gått på skole for hørselshemmede elever ? På en annen side er det ikke sikkert at hun da hadde identifisert seg som den personen hun er i dag, da identitet utvikler seg etter miljøet (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002).

Forventningsekspløsjonen som oppstår i ungdomstiden kan være utfordrende å håndtere (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Vi ser at enkelte informanter opplever seg selv som utenfor. Dette kan være på grunnlag av at samfunnet og skolen stiller krav som den hørselshemmede selv ikke kan leve opp til. Hørselstapet krever sin plass i identitetsutviklingen (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Det er en plass Ida ikke gir den i offentlighet, men derimot en plass hun gir den i tankeoppmerksomheten, hun sier blant annet: *”Utfordringen min som jeg på en måte.. får nesten vondt i magen av.. skulle til å si.. det er det at jeg hele tiden måtte nødt til å skjule det (hørselstapet)(...)”*.

Hørselstapet krever forståelse fra andre.

Får ikke tapet den nødvendige oppmerksomheten kan det tære på den hørselshemmedes selvbilde. Samtidig sier svenske undersøkelser at hørselshemmede som blir integrert i tidlig alder har bedre læreforutsetninger enn om hørselshemmede elever integreres i senere alder

(Vestberg, 1994). Kanskje følte ikke Ida seg integrert i barne-og ungdomsskolen på grunn av sitt hørselstap, og at hun derfor nå vil skjule hørselstapet for å føle seg integrert. Det kan også hende at Ida søker etter den ideelle selvoppfatningen fordi hun ikke ønsker å identifisere seg med sitt hørselstap og hvordan andre behandler henne når de har kjennskap til hørselstapet. Wennergren (2006) skriver at hørselstap oppleves individuelt fra person til person. Ida sier: ”(...) egentlig ingen som forsto konsekvensene av hørselstapet og hvordan det var å ha det”. Dette kan være en av årsakene til at Ida ikke vil fortelle om sitt hørselstap. Det kan føre til at hun føler seg alene, både i forhold til at hun mister mye av andres stemme, og/eller at hun har en funksjonshemming som ikke så mange vet konsekvensene av, og dermed ikke tar hensyn til. På den andre siden kan det være at hun selv ikke ønsker at andre elever/lærere skal forstå konsekvensene tapet medfører, fordi hun er redd for hva de vil tro om henne.

Undersøkelser fra 1997-1998 viser at hørselshemmede elever har større problemer med å oppfatte hva som skjer i klasserommet enn normalthørende elever (Høie og Vonen, 2004). Jon uttaler blant annet at han har behov for at lærer snakker direkte til han. Hvis kommunikasjonsbildet kompliseres vil det bli langt vanskeligere for han å få med seg innholdet i det som blir sagt. En undersøkelse av Hendar og Lundberg (2010) viser at hørselshemmede elever har svakere læringsutbytte enn hørende elever. Når lærere og medelever ikke har kunnskap om at det finnes en hørselshemmet elev i klassen, eller kunnskap om tilretteleggingsbehov vil det kunne gå utover kvaliteten av opplæringen til eleven med hørselstap.

For at hørselshemmede elever skal kunne få det opplæringstilbud han/hun har behov for må eleven anerkjenne og akseptere sitt hørselstap og fortelle det til lærerne. Dette fordi hørselshemmede ikke er en ensartet gruppe, hørselstapet kan dermed oppleves forskjellig fra person til person (Hansen, Garm og Hjelmervik, 2009). Hvilket tilretteleggingsbehov en hørselshemmet elev vil dra nytte av, vil derfor kunne variere fra andre hørselshemmede elevers behov.

Hvordan den hørselshemmede eleven opplever seg selv, og sine muligheter til å lykkes vil prege elevens skoleprestasjon (Vestberg, 1994). Hvis en elev bruker tid og energi på å finne mestringsstrategier og skjule tapet så kan mye energi gå tapt, samtidig som det kan påvirke mulighet til å oppfatte viktig informasjon. Ida fortalte blant annet at hun måtte innhente mye informasjon på egenhånd. Dette kan påvirke Idas læringsutbytte og hennes selvbylde ved at hun modererer kravene til å følge med i undervisningen, og heller leser seg opp på faget i

etterkant av undervisningstimen. Det at Ida er innstilt på å lese seg opp på pensum hjemme, kan derfor føre til at hun allerede før undervisningen innstiller seg på å ikke få med seg det som skjer. Dermed kan hun senke de faglige kravene til seg selv.

Dette kan føre til at sjansen for frafall øker. På den andre side så må ikke selvoppfattelse sammenlignes med selvpresentasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Hvordan elevene presenterer seg for andre kan være preget av hvordan de tror medelever og andre elever vil reagere. Dette kan vises med følgende sitater: ”*Så var jeg på en måte redd for at de skulle tro at jeg brukte det som en unnskyldning for at jeg ikke deltok i timen eller ett eller annet*” og ”*(...) Jeg er ikke så interessert i å snakke så mye med de (medelever) om det (hørselstapet)*”. Når hørselshemmede elever forteller til sine lærere og medelever at de har et hørselstap skal dette tas på alvor. Samtidig skal tilpasset opplæring være preget av samspill mellom eleven og lærerne (Nilsen, 2010). Hvis den hørselshemmede eleven ikke hadde ønsket fokus på sitt hørselstap kunne lærer tilrettelagt for han/henne uten at det nødvendigvis kun gavner eleven med hørselstap.

Jon fortalte at opplæringen i organisert undervisning kunne være utfordrende siden medelever stadig testet om han kunne høre hva de sa eller ikke. Dette kan påvirke en hørselshemmet elevs selvbilde i den grad at de ikke ønsker å svare på spørsmål fra lærer/medelever før de er sikker på at de har oppfattet spørsmålet korrekt. Frykten for å svare feil og dermed bli ertet av medelever kan påvirke de hørselshemmedes karakterer samt opplevelse av skolehverdagen. Lærer kan etablere rutiner for å forsikre seg at budskapet har nådd frem (Vestberg, 1994). Slike rutiner kan blant annet være å skrive viktige stikkord på tavlen og/eller gjenta viktige poeng i en setning. Dette kan føre til at de hørselshemmede opplever seg selv som mer selvstendige. På en annen side så sier Falkenberg, Kvam og Wie (2010) at den hørselshemmede ofte er den første som ser irritasjonen en medelev uttrykker når han/hun stadig må bruke gjentakelser. Dette kan påvirke personligheten deres da personligheten speiler positive og negative erfaringer fra kommunikasjon med andre (Wennergren, 2006).

”Testingen” av Jon kan også føre til at han ikke ønsker å spørre medelever om gjentakelse på samme måte som Ida gjør. Ungdomstiden er en periode i livet hvor man ofte ikke ønsker å skille seg ut (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010). Dermed kan testing fra medelever føles ekstra sårbart. Hull (2011) sier at det er enkelt å skylde på et hørselstap når kommunikasjonsrelasjonene blir vanskelig. I realiteten kan det være at medelevene snakker så lavt at selv en hørende elev ikke kan høre hva som blir sagt. Allikevel kan dette føre til at

Jon opplever sitt hørselstap som en større begrensning enn hva det egentlig er. Det er da viktig å tenke på at kommunikasjon stiller krav, ikke bare til mottaker men også til sender av budskapet (Hull, 2011). For at medelevene skal forstå dette vil informasjon og kunnskap om hørsel og hørselstap være essensielt. Denne informasjonen bør komme fra lærer eller fagpersoner innen hørsel.

Informantene sier videre at de ikke er så interesserte i å snakke om hørselstapet sitt. Det kan stilles spørsmål til om dette har sammenheng med ”testingen” fra medelever, deres selvoppfattelse og identitetsdannelse eller at de rett og slett ikke har behov for å snakke om hørselstapet. For å få forståelse og innsyn i hørselshemmede elevers opplevelser er det derfor viktig å skape en god relasjon og bygge et nettverk slik at de trygt kan dele sine tanker. En slik trygghet kan også være viktig i skolens tilretteleggingsarbeid.

6 Oppsummering og refleksjon

I dette kapitlet oppsummeres funn og refleksjoner både i forhold til resultater, metodiske valg samt egenrefleksjon og tanker om videre forskning.

Målet med denne studien var å få innsyn i hvordan hørselshemmede elever opplevde sin skolehverdag i videregående skole.

Det å få innsyn i en persons opplevelsesverden var utfordrende i forhold til at begrepet ”opplevelse” operasjonaliseres forskjellig fra person til person (Ringdal, 2001). Jeg føler likevel at jeg fikk gode svar på mine forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse?
- Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser?
- Hvordan påvirker hørselstapet skolehverdagen?
- Hvilke utfordringer/berikelser har hørselstapet gitt i skolesituasjonen?

Summen av disse spørsmålene ga innsyn i hvordan elevene opplevde det å ha et hørselstap i videregående skole. En persons opplevelse av skolehverdagen er genuin, det vil derfor være vanskelig å få med seg bredden i dette temaet.

Før jeg begynte arbeidet med masteroppgaven hadde jeg kunnskap både om det norske skolesystemet og hørsel/hørselstap. Det som overasket meg, og som ga meg ny kompetanse var hvordan det kunne oppleves å ha et hørselstap i skolesammenheng. Elevenes sterke uttalelser om sin opplevelse av hørselstapet vekket interesse for å forske og jobbe videre i forhold til min nye kunnskap.

6.1.1 Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse?

Når det gjelder informantenes opplevelse av skolehverdagen i organisert klasse viser uttalelsene fra informantene at de opplevde utfordringer. Dette spesielt i forhold til kommunikasjon og forståelse fra medelever og lærere. Felles for informantenes uttalelser var at de måtte gjøre mye ekstra(arbeid) for å kompensere for den informasjonen de gikk glipp av i forbindelse med organisert undervisning. Hvilken holdning de hørselshemmede hadde til eget hørselstap så ut til å påvirke deres vilje til å fortelle medelever og lærere om funksjonshemningen.

Informantene ga også uttrykk for at bråk i klasserommet var et problem i forhold til å få med seg innholdet i undervisningen. Dette kan se ut til å ha sammenheng med lærernes kunnskap, innsyn og eventuelt manglede informasjon om elevenes opplevelser av hørselstapet.

Frykten for negative kommentarer fra medelever påvirket i hvilken grad de hørselshemmede ”turte” å spørre om gjentakelser.

6.1.2 Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser?

Informantenes opplevelse av pauser gjenspeilte på mange måter hvordan de opplevde den organiserte undervisningen. Det ser ut til at de hørselshemmede elevene hadde store problemer med å oppfatte medelevers tale i støyende omgivelser. Dette resulterte i at elevene trakk seg unna, og/eller mistet innholdet i samtalene. Munnnavlesning og kroppsspråk var en mestringsstrategi som ble mye brukt av informantene i slike situasjoner. Dette viser viktigheten av hørselshemmede elevers behov for et oversiktlige miljø samt viktigheten av å redusere støynivået.

Informantene opplevde ufrivillig og frivillig å måtte tekke seg unna sosiale relasjoner for å kunne ha overskudd til å få med seg innholdet i organisert undervisning.

Videre viste informantene til at de ikke ønsket å snakke om hørselstapet, eller fortelle om det til andre elever. Hvis de hørselshemmede også ufrivillig/frivillig må trekke seg bort fra sosiale interaksjoner kan hørselstapet virke mer hemmende enn nødvendig. Dette ser ut til å påvirke informantenes psykososiale miljø, samtidig som det kan ha påvirket i hvilken grad de hørselshemmede klarte å konsentrere seg i timen. Informantene uttrykte dette ved å si at de hadde ofret mye for hørselstapet.

6.1.3 Hvordan påvirker hørselstapet skolehverdagen?

Summen av informantenes svar på hvordan hørselstapet påvirket organisert undervisning og pauser ga en beskrivelse av hvordan de hørselshemmede elevene opplevde hørselstapet i skolesammenheng.

Det er ofte mellom 10- 30 elever i en gruppe/klasse, og en lærer. Det å akseptere sine utfordringer krever aksept og forståelse både av egen situasjon og fra andre. Det kan se ut til at medelevers opplevelse og håndtering av kunnskapen om hørselstapet har stor betydning for den hørselshemmede elevens opplevelse av skolehverdagen. Lærers kunnskap om hørselstapet kan være med på å påvirke hvordan medelever oppfører seg i forhold til den hørselshemmede eleven.

Her ser vi viktigheten av at en inkluderende skole ikke bare handler om skolens ledelse og lærernes kunnskapsformidling seg i mellom. Det å inkludere handler også om å inkludere andre i et ønsket psykososialt miljø. Dette kan og bør skje gjennom kunnskapsformidling.

Etter å ha fått innsyn i elevenes opplevelsesverden har jeg fått respekt og forståelse for at vi ikke bare øker vår kunnskap ved hjelp av pedagogene i undervisningssammenheng. De andre elevene i klassen påvirker også læringsutbyttet. Alle de hørselshemmede elevene opplevde å bli ekskludert i en eller annen sosial sammenheng på sin skole. Det å oppleve forståelse fra andre er viktig både for den personen som føler seg ”annerledes” samtidig som det er viktig for de elevene som møter en person med for eksempel et hørselstap.

Videre ser vi at informantene viser til både store og små beslutninger som et tatt på grunnlag av hørselstapets begrensninger. Dette både i forhold til elevenes valg av yrkesutdanning, valg av sosiale relasjoner og valg av åpenhet rundt hørselstapet. Det kan se ut til at valgene påvirker de hørselshemmede elevenes opplevelse av skolehverdagen i varierende grad, både i forhold til identitetsutvikling og selvoppfattelse. Alle har potensiale for læring, hvilket utbytte elevene får av læring kan være preget av hvordan miljøet legger til rette for den enkelte.

Selv om det i denne studien blir reflektert over hvilke utfordringer en hørselshemmet elev kan møte i bostedsskoler, så har studien ingen målsetning om å si hva som vil være mest formålstjenlig for den enkelte hørselshemmede elev. Det har allikevel vært viktig å reflektere over temaet i forhold til elevenes opplevelse av skolehverdagen.

6.1.4 Hvilke utfordringer/berikelser har hørselstapet gitt i skolesituasjonen?

Ungdomskulturen og ønsket om å være lik alle andre har stor betydning for hvordan informantene opplevde sitt eget hørselstap. Videre fikk jeg forståelse for at skolehverdagen kunne oppleves utfordrende i visse situasjoner.

Medelevers forståelse, kommunikative utfordringer, selvoppfattelse og identitet er eksempler på dette. Disse fire utfordringene har en ting til felles, og det er samspill med andre. For å føre en samtale kreves det to eller flere personer. Samtidig utvikles identitet og selvoppfattelse i relasjon med andre.

På den andre siden så nevner informantene at hørselstapet har ført til enkelte berikelser. En slik berikelse var gleden av å reflektere over hvor heldige man er når andre funksjoner i kroppen fungerer.

I etterkant av studien ser jeg at det kan virke som om informantene i hovedsak har negative opplevelser av sitt hørselstap i skolesammenheng. Det at informantene valgte å fokusere på de negative utfordringene hørselstap ga kan ha sammenheng med hvordan jeg stilte spørsmålene og/eller hvordan elevene tolket spørsmålene. Videre kan deres fokus på utfordringer i forhold til hørselstapet komme av elevenes behov for å bli hørt av en utenforstående. Elevene kan ha opplevd intervjuet som en mulighet til å fortelle om sine utfordringer til en person som ikke skal/vil ha påvirkning på deres skolehverdag. På grunn av studiens omfang kan man ikke si at elevenes negative erfaringer av eget hørselstap speiler populasjonen. Dette betyr ikke at utfordringene ikke er viktige og relevante i møte med en hørselshemmet elev.

Summen av disse forskningsspørsmålene har gitt innsyn i hvilke utfordringer og berikelser en hørselshemmet elev opplever i skolehverdagen i videregående skole.

6.2 Oppsummering og refleksjon av metode

Innenfor rammene for denne studien vil det være ambisiøst å tro at studien kan si noe om bredden i populasjonen. Jeg kan derfor ikke ut fra denne studien si noe om populasjonen som helhet. Det betyr allikevel ikke at denne studien ikke kan være interessant og viktig for blant annet foreldre, politikere, skoleledere, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og pedagoger. I forhold til studiens reliabilitet opplevde jeg at mine spørsmål ble stilt på en slik måte at jeg fikk informantenes genuine opplevelse. Videre er begrepet ”opplevelse” et vidt begrep som kan operasjonaliseres forskjellig fra person til person (Ringdal, 2001). Det vil derfor være vanskelig å dekke bredden i elevenes opplevelsesverden. Det at jeg møtte informantene til intervju ansikt til ansikt kan også svekke reliabiliteten. Dette ved at informantene kunne ha svart på mine spørsmål for å tilfredsstille meg. I en senere studie ville det vært interessant å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode for å se om det hadde påvirket resultatene.

I forhold til validiteten av min studie har jeg valgt å bruke direkte sitat både i empirien og under tolkning og drøfting av resultater. Ønsket var at uttalelsene fra informantene skulle bli så korrekte som mulig. Det å legge egne følelser og opplevelser til side har vært en utfordring

og et mål for meg i løpet av hele arbeidet med denne oppgaven. Samtidig har det vært viktig for at resultatet skulle bli så valid som mulig.

Når det kommer til tolkningen av resultatene så har jeg forsøkt å ikke bli påvirket av min førforståelse. Dette har vært en utfordring, da førforståelse kan påvirke min underbevissthet. Tykke beskrivelser er med på å øke validiteten i studien. Under enkelte spørsmål/punkter i intervjuene fikk jeg ikke tykke beskrivelser fra alle informantene. En av årsakene til dette kan være at informantene ikke ville svare på enkelte spørsmål. En annen årsak kan være at informantene ikke hadde noe å fortelle. Jeg presset ikke informantene til å fortelle noe hvis jeg merket at han/hun ikke følte seg komfortabel med spørsmålet. Dette kan være med på å svekke validiteten i studien da viktig informasjon kan ha gått tapt.

Jeg brukte båndopptaker under intervjuet. Dette gjorde at tonefall i stemmen samt kroppsspråk forsvant. Under intervjuet noterte jeg sinnsstemningen samt nonverbal kommunikasjon i margen og skrev klokkeslett slik at jeg kunne bruke det om nødvendig i tolkning og drøfting av resultater. Hadde jeg derimot brukt videoopptak kunne validiteten i studien økt. Nøyaktigheten og små detaljer kunne da kommet bedre frem.

6.3 Egenrefleksjon og videre forskning

Når jeg nå ser tilbake på arbeidet med masteroppgaven er viktigheten av å lytte til elevene, og det å ha kunnskap om hørselstap nødvendig for å få forståelse for elevenes opplevelsesverden. Dette er kunnskap som kan være nyttig ikke bare for elever og lærere som har nær tilknytning til en hørselshemmet elev, men også for andre. Videre viser studien til at hørselstap som tilsynelatende er usynlig ikke er usynlig for den personen som må leve med det. Hørselstapet kan prege hverdagen på så mange ulike måter og i så mange forskjellige situasjoner. Hørselstapet kan altså oppleves som altoppslukende for den det gjelder.

Kanskje har ikke bare foreldre, og lærere behov for kunnskap om hørsel og hørselstap? Kanskje burde tap av sanser vært mer i fokus i skolehverdagen, spesielt i den tiden vi nå lever i, hvor perfeksjon stadig er et tema.

Alle mennesker er ulike, alle kjemper en kamp som andre ikke har innsyn i. Kanskje må dette komme mer frem i undervisningen for å etablere kunnskap og innsyn i andres opplevelsesverden? Vår opplevelse har ikke bare betydning for våre handlinger, de har også

betydning for våre holdninger. Hvordan vi som mennesker handler i dag, kan påvirke våre handlingsmønstre i morgen.

For noen kan denne oppgaven leses og tolkes slik at hørselshemming kun er et negativt moment i skolehverdagen. Det har ikke vært hensikten med studien. Hensikten har derimot vært å få innsyn i elevenes opplevelser, og hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at de hørselshemmede elevene er kommet dit de er i dag.

Jeg har via studien funnet flere områder som jeg ønsker å forske videre på, samt jobbe med når jeg kommer ut i arbeidslivet. Det kunne vært spennende for dagens samfunn og skole å foreta en omfattende undersøkelse av hørselshemmede elevers opplevelse, samt medelevers opplevelse av hørselstap i skolen. Dette for å finne ut om, og i tilfelle hvor skole og samfunn trenger mer kunnskap om hørselstap. Videre kunne det vært interessant å forske på hvilken kunnskap som kan være nyttig å tilføre både pedagoger, foreldre, medelever og den hørselshemmede selv.

Denne studien har gitt meg innsyn i hvordan et hørselstap kan oppleves for hørselshemmede elever i den videregående skole. Denne kunnskapen har fått meg til å undres over hvordan normalthørende elever opplever det å ha en hørselshemmet medelev i klassen. Jeg har fått mange svar men også mange spørsmål.

Det kunne også vært interessant å forske videre på hvorfor tilpasset opplæring og spesielt opplæring for hørselshemmede er utfordrende. Dette kunne vært en studie hvor både hørselshemmede elever og deres lærere hadde blitt intervjuet. Samtidig kunne det vært interessant ved en senere studie å sett på hva en lærer kan gjøre for å opprette aksept og tillitt i klassen slik at hørselshemmede elever blir mer komfortable med sitt hørselstap.

Litteraturliste

- Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring* (3.utg.). Oslo: PEDLEX.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer – innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Arlinger, S. (2007). *Psykoakustikk*. I Laukli, E. (Red.), *Nordisk lærebok i audiologi*. (s. 57-75). Bergen: Fagbokforlaget Vigmondstad og Bjørke AS.
- Arlinger, S., Jauhiainen, T., & Jensen, J. H. (2007). *Hørselstap*. I Laukli, E. (Red.), *Nordisk lærebok i audiologi*. (s. 274-326). Bergen: Fagbokforlaget Vigmondstad og Bjørke AS
- Berg, G. (2011). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage publication
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Edwards, L., & Crocer, S. (2009). *Døve og hørehemmede barn med særlige behov*. Alborg: Materialecenteret.
- Falkenberg, E-S., Kvam, M. H., & Wie, O.B. (2010). *Hørselsrelaterte lærevansker*. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø- med vekt på lærevansker* (s. 227-249). Oslo: Høyskoleforlaget Norwegian Academic press.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Australia: Blackwell Publishing
- Fog, J. (1998). *Med samtalen som utgangspunkt- Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Akademisk forlag
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg W.R. (2007). *Educational Research An introduction* (8.utg). Usa: Pearson Education
- Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gustafsson, A. (2009). *Att höra i skolan- om hörteknikk i undervisningen. Förutsättningar och möjligheter*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndighet.
- Hansen, Aa. L., Garm, N., & Hjelmervik, E. (2009). *Innledning*. I Aa, L, Hansen., N. Garm., & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (9-12). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Helse- & Sosialdepartementet. (2002). *Et helhetlig rehabiliteringstilbud til hørselshemmede - plan for utvikling og organisering av tjenestetilbudet*. Hentet 9. Januar 2015 fra

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/hd/pla/2002/0003/ddd/pdfv/167949-handlingsplan_ilv.pdf

- Hendar, O., & Lundberg, S.C. (2010). *Elever med hørselshemming i skolen- en kartleggingsundersøkelse om læringsutbyttet*. Oslo: Skådalen kompetansesenter. Hentet 2. Februar 2015 fra:
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/horsell1.pdf?epslanguage=no>
- HLF. (u.d.). Opplæring av hørselshemmede elever- organisering av Statped (Statlig spesialpedagogisk støttesystem). Hentet: 3.februar 2015 fra
http://www.hlf.no/Documents/Dokumentbase/Interessepolitiske%20mappe/Opplaring_av_horselshemmede_elever.pdf
- Hofstad, R. (2009). *Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv*. I Aa, L, Hansen., N. Garm., & E, Hjelmervik (Red.), *Hørsels- språk og kommunikasjon- En artikkelsamling*. (s.71-77). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Hull, R.H. (2001). *Aural Rehabilitation. Serving children and adults*. San Diego: Singular Thomson Learning.
- Høie, G., & Vonen, A.M. (2004). *Bruk av språk i skolen: Funn fra forskningsprosjekt Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn*. I G, Høie., & A-E, Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom- Døveundervisning – et case å lære av?* (s. 52-77). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Jæger, E. (2009). ”Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier...” *Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming*. I Aa, L, Hansen., N. Garm., & E. Hjelmervik (Red), *Hørsel- språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (s.194-202). Trondheim: Møller kompetansesenter
- Kjærnsli, M., & Olsen, V.R. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (2002). *Begrepsoperasjonalisering*. I T. Lund, (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Unipub forlag og forfatteren.
- Kristoffersen, A. E., Hjulstad, O., & Simonsen, E. (2009). *Likeverdige opplæring for barn og unge med cochleaimplantat*. I Aa, L, Hansen., N. Garm., & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsels- språk og kommunikasjon- En artikkelsamling*. (s. 32-39). Trondheim: Møller kompetansesenter.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode-Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlag
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindbäck, O.S., & Strandkleiv, I.O. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring. Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden da.
- Lund, T. (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I T. Lund, (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.79-123). Unipub forlag og forfatteren.
- Nilsen, S. (2010). *Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning*. I J. Buli-Holmberg, & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (s.74-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør- fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om- å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordahl, T., & Overland, T. (2006). *Individuelle opplæringsplaner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- OECD. (2014). *Education at Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Hentet 20. Januar 2015 fra http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en#page1
- Opplæringsloven. LOV-2008-06-20-nr.621 §1-3(1998)
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%A75-5
Hentet: 18.1.15
- Opplæringsloven. LOV-2005-06-17-nr.660 §5-1(1998)
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%A75-5
Hentet: 18.1.15
- Opplæringsloven. LOV-2009-07-19-61-nr.675 §8-2 (1998),
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_3
Hentet: 19.1.15

- Opplæringsloven. LOV-2002-12-20-nr1735 §9a-1(1998),
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_3
Hentet: 4.5.15
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold- samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet- fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget
- Sandåker, S.B. (2008). *Elever med nedsatt hørsel i videregående opplæring- Om rettigheter, valgmuligheter og mulige tilretteleggingstiltak*. Oslo: Nedre Gausen kompetansesenter
- Simonsen, E. (2004). "I begynnelsen av ordet"- begrepshistoriske betraktninger. I G. Høie, & A-E, Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom- Døveundervisning – et case å lære av?* (s. 9-27). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Simonsen, E. (2008). *Hørsel eller døvhet? En historisk innføring i feltet*. I Aa, L, Hansen., N. Garm., & E, Hjelmervik (Red.), *Hørsels- språk og kommunikasjon- En artikkelsamling* (s. 12-22). Trondheim: Møller kompetansesenter
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring. (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stach, A.B. (2010). *Clinical Audiology. An Introduction. (2.utg)*. Detroit, Michigan: DELMAR CENGAGE LEARNING
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *-og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action- on special needs education*. Adopted by the: World Conference on special needs education: Access and quality. 1994 Salamanca, Spain. Hentet 3. Mars 2015 fra
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Gjennomføringstall videregående opplæring- status per desember 2013*. Hentet 5. Januar 2015 fra
http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/gjennomforing_2013.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rettleiar for opplæring av barn og unge med hørselshmning*. Hentet 19. Januar 2015 fra

http://www.udir.no/Upload/5/Veileder_for_oppl%C3%A6ring_av_barn_og_unge_med_horselshemming_010211.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 14. Januar 2015 fra

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Om opplæringstilbud for hørselshemma. (St.meld. nr. 14 2003-2004)*. Hentet 14. Januar 2015 fra

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/014/PDFS/STM200320040014000DDDPDFS.pdf>

Vestberg, P. (1994). *Undervisning af døve og hørehæmmede børn*. (2.utg). Allborg: Døveskolens Materialelaboratorium.

Vik, A. (2014, 02). *Slik lager du godt lydmiljø*. Hentet 5. Februar 2015 fra

<http://www.hlf.no/Documents/Dokumentbase/Prosjektdokumenter/2015/Godt%20lydmilj%C3%B8%20i%20barnehage%20og%20skole/Vedlegg%20Artikkel%20i%20DH.pdf>

Wennergren, A-C. (2006). *Delaktighet I klassrumskommunikation för elever I hörselsklass*. I C. Ross, & S. Fischbein (Red.), *Dövhet och hörselsnedsättning- Specialpedagogiska perspektiv* (s. 145-169). Danmark: Studentlitteratur

Wideberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnæs, S. (2004). *Inkludering i et internasjonalt perspektiv*. I G. Høie, & A-E.

Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom- Døveundervisning – et case å lære av?* (s. 20-27). Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1.0 Informasjonsskriv til informanter

Dato sendt: XX.XX.XXXX

Hei, jeg heter Kristin Rovik Bjerkestrand, for tiden er jeg masterstudent ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg ønsker i forbindelse med min masteroppgave å gjennomføre en intervjustudie blant hørselshemmede elever. Foreløpig tittel på studien er:

Hvordan opplever elever med hørselstap sin skolehverdag i videregående skole?

For å gjennomføre studien har jeg behov for å snakke med hørselshemmede elever i alderen 18 til 24 år. Jeg er derfor takknemlig for at du har sagt deg villig til å stille opp som informant i mitt studie.

Hva går undersøkelsen ut på/formålet

Jeg ønsker i denne studien å sette søkelyset på hørselshemmede elevers opplevelse av skolehverdagen. Hvordan elevene opplever det å være tunghørt i et skolemiljø hvor det stilles krav til den enkelte elev både faglig og sosialt.

Jeg ønsker å sette søkelys på hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at den hørselshemmede eleven har gjennomført/gjennomfører siste år i videregående skole. Det er videre et håp at studien skal bidra til å øke bevisstheten om elevens opplevelse av opplæring i videregående skole.

Hva innebærer det å delta i undersøkelsen

Intervjuet vil ikke vare lengere enn en time, og det vil bli tatt opp på bånd. Dette lydopptaket vil bli slettet når studien er avsluttet, 01.08.15. Vi kan sammen bli enige om tid og sted for intervjuet. Som informant vil du bli intervjuet én gang, og det vil bli benyttet et semistrukturert intervju. Dette innebærer at du som informant skal få mulighet til å snakke fritt innenfor intervjuets ramme, problemstilling og tema. Jeg vil stille enkelte spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du opplever skolehverdagen i organisert klasse, pauser, og hvordan du opplever det å ha et hørselstap i en skole som i hovedsak er tilrettelagt normalthørende.

Alle opplysningene som jeg får vil bli behandlet konfidensielt, og anonymiseres. Underveis vil opptaket kun bli behandlet av meg, og vil bli oppbevart på et sikkert sted. Dersom du underveis i prosjektet ønsker å trekke deg er dette fullt mulig. Du trenger ikke begrunne valget ditt. Alle opplysninger du har gitt vil da bli fjernet fra studien.

Informert samtykkeerklæring

Det er frivillig å delta på dette intervjuet. Alle som deltar må skrive under på samtykkeskjema. Ved å gjøre dette samtykker du at du har fått informasjon om studien, samt dine rettigheter i forhold til det. Dersom du ønsker å lytte på intervjuet og kommentere det, har du mulighet til dette.

Jeg vil kontakte deg nærmere for videre avtale om tid og sted for intervju.

Med vennlig hilsen Kristin Rovik Bjerkestrand

Prosjektet utføres av:

Masterstudent ved universitetet i Oslo, Kristin Rovik Bjerkestrand

Tlf: 97722002

E.post: Kristinrbjerkestrand@hotmail.com

Prosjektansvarlig: Peer Møller Sørensen

Veileder ved prosjektet er: Jorun Aaland

Vedlegg 1.1 Informasjonsskriv til rektor

Dato sendt: XX.XX.XXXX

Mitt navn er Kristin Rovik Bjerkestrand, og jeg er student ved Universitetet i Oslo. Jeg er nå i gang med mitt masterprosjekt ved instituttet for spesialpedagogikk. Foreløpig tittel på studien er: *Hvordan opplever elever med hørselstap sin skolehverdag i videregående skole?* Jeg søker i den forbindelse å få kontakt med hørselshemmede elever for å gjennomføre en intervjustudie. For å gjennomføre studien har jeg behov for å komme i kontakt med elever fra 18 til 24 år.

Jeg ønsker å få innblikk i hvordan elevene opplever det å være tunghørt i et skolemiljø hvor det stilles store krav både sosialt og faglig. Formålet er å sette søkelys på hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at de hørselshemmede elevene har gjennomført/gjennomfører siste år i videregående skole. Det er et håp at studien skal bidra til å øke bevisstheten om elevenes opplevelse av opplæring i videregående skole.

Prosjektet har oppstart i begynnelsen av januar, 2015. Jeg er fleksibel med tanke på tid og sted for intervju av elevene.

Samtidig søker jeg om å få gjennomføre intervjuet på skolens område i skoletiden, om elevene ønsker dette. Intervjuet vil ikke vare lenger enn en time, og eleven skal intervjues en gang. Ved gjennomføringen av intervjuet vil jeg legge vekt på forskningsetiske retningslinjer i forhold til personvern og behandling av datamaterialet. Deltagelse er frivillig, og elevene skal kunne trekke seg fra å delta når som helst underveis i studien. Både skole og personer involvert i studien vil bli anonymisert og data vil bli oppbevart innelåst. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.15. Jeg håper deres skole vil være behjelpelig med å etablere kontakt med elevene. Jeg vil ta kontakt med dere på telefon i løpet av den nærmeste fremtid.

På forhånd takk for hjelpen.

Vennlig hilsen Kristin Rovik Bjerkestrand

Prosjektet utføres av:

Masterstudent ved universitetet i Oslo, Kristin Rovik Bjerkestrand

Tlf: 97722002

E.post: Kristinrbjerkestrand@hotmail.com

Prosjektansvarlig: Peer Møller Sørensen

Veileder ved prosjektet er: Jorun Aaland

Vedlegg 2.0 Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter med dette, at jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om undersøkelsen, og jeg samtykker i å delta i den. Jeg er informert om at det er frivillig å delta, og at jeg har mulighet til å trekke meg fra undersøkelsen uten å måtte oppgi grunn. Jeg samtykker i at lydbåndopptaket som innhentes i prosjektperioden kan oppbevares etter gjeldende regler gitt av datatilsynet. Ved prosjektets avslutning slettes lydopptakene.

Deltagers navn (i blokk bokstaver)

Dato, sted og underskrift

Vedlegg 3.0 Intervjuguide

1. Hvordan opplever eleven skolehverdagen i organisert klasse?
 - b. Hvilken opplevelse har du av å registrere hva læreren sier?
 - c. Hvordan opplever du å få med deg medelevers tale?
 - d. Bruker du hørselstekniske hjelpemidler i klassen?
 - e. Hvilke konsekvenser av hørselstapet opplever du i forhold til deltagelse i klasse?
 - f. Hvilke/ (er det noen) kommunikasjonsprosesser i klasse oppleves vanskelig?
 - g. Bruker du noen teknikker for å registrere det som skjer i klassen? Eventuelt hvilke?
 - h. Hvilken opplevelse har du av din rolle i klassen ?
 - i. Hvilke læringsstrategier passer best for deg/dårligst for deg?

2. Hvordan opplever eleven skolehverdagen i pauser?
 - a. Hvordan opplever du å få kontakt med andre?
 - b. Har du behov/og eller mulighet til å trekke deg tilbake?
 - c. Hvordan opplever du sosial samhandling med andre elever/lærere ved din skole?
 - d. (Hvordan) føler du at hørselstapet påvirker den sosiale relasjonen mellom deg og de andre elevene i din klasse?

3. Hvordan opplever eleven det å være ungdom med et hørselstap?
 - a. Føler du at hørselstapet blir vektlagt av andre?
 - b. Er du åpen om ditt hørselstap?
 - c. Får du særbehandling i visse situasjoner?
 - d. Hvilke situasjoner vil være utfordrende?
 - e. Hvordan opplever du tilretteleggingen i skolen?
 - Er det noe skolen kunne gjort bedre for at du skal få med deg mer i undervisningen eller i pauser? Eventuelt hva?

- I forhold til universell utforming, som har som mål å planlegge for fellesskapet og ivareta mangfoldigheten og forskjelligheten i befolkningen. Hvordan mener du at dette fungerer for deg på skolen?
- Hvordan ser du på ditt eget hørselstap?
- Hvordan opplever du at andre forstår konsekvensene hørselstapet gir?
- Har hørselstapet vært en belastning for deg? Eventuelt hvordan?
- Hvis jeg sier hørsel i skolen, hva tenker du da?

4. Hvilke utfordringer/berikelser har hørselstapet gitt i skolesituasjonen?

- a. Kan du nevne noen situasjoner hvor hørselstapet har vært en utfordring i skolesituasjonen?
- b. Kan du nevne noen situasjoner hvor hørselstapet har vært en berikelse i skolesituasjonen?
- c. Kan du fortelle hvordan du ser på ditt eget hørselstap i forhold til skolehverdagen?

Vedlegg 4.0 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 11
Fax: +47-55 58 96 5
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 88

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 08.01.2015

Vår ref: 41095 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41095	<i>Hørselshemmede elevers opplevelse og erfaringer av skolehverdagen i videregående skole, en kvalitativ studie av 3 hørselshemmede elever</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Kristin Rovik Bjerkestrand</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Rovik Bjerkestrand kristinbjerkestrand@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41095

Formålet er å sette søkelys på hvilke suksesskriterier som ligger til grunn for at den hørselshemmede eleven har gjennomført/gjennomfører siste år i videregående. Det er videre et håp at studien skal bidra til å øke bevisstheten om elevens opplevelse av opplæring i videregående skole.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

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

Forventet prosjektslutt er 01.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

