

Videregående elever med hørselsnedsettelse

En kvalitativ studie av deres behov i skolen.

Helene Lillehagen Bakke



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Videregående elever med hørselsnedsettelse

En kvalitativ studie av deres behov i skolen

© Helene Lillehagen Bakke

2016

Videregående elever med hørselsnedsettelse

- En kvalitativ studie av deres behov i skolen

Helene Lillehagen Bakke

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med studien er å belyse behovene elever med hørselsnedsettelse har og bidra til økt fokus og bevissthet om disse behovene. Elever med hørselsnedsettelse møter ulike utfordringer i skolen, og for å få best mulig utbytte av opplæringen kan de ha behov for tilpasning og tilrettelegging av undervisningen. Utvalget er avgrenset til elever i videregående skole. Videregående skole er viktig fordi elevene her forberedes til arbeidslivet eller videre utdanning. Hørselsnedsettelse kan by på ekstra utfordringer i skolehverdagen både med tanke på læring og psykososial utvikling. Det var derfor ønskelig å se på hvilke behov elevene selv oppgir å ha i skolen. Problemstillingen i studien er:

Videregående elever med hørselsnedsettelse – hvilke behov har de i skolen og hvordan tilrettelegge for disse behovene?

For å få svar på problemstillingen ble datainnsamling gjennomført ved gruppeintervju. Dette er en kvalitativ metode som egner seg til å skaffe komplekse data og gjør det mulig å få informasjon og kunnskap om informantenes erfaringer og synspunkter. Det ble gjennomført to gruppeintervjuer med fire informanter i hver gruppe. Informantene er avgrenset til å være fra en særskilt tilrettelagt videregående skole. Dataene ble samlet inn og deretter transkribert. Med utgangspunkt i transkriberingene ble resultatene analysert og tolket.

I resultatene fremkommer det at informantene har behov for å være en del av et sosialt miljø på skolen, hvor medelever har forståelse for informantenes utfordringer og behov knyttet til hørselstapet. De har stort behov for bruk av tekniske hjelpemidler i undervisningen.

Informantene uttrykker behov for at læreren tilpasser opplæringen, slik loven forutsetter. Et eksempel på dette er tilrettelegging for munnavlesning og at læreren følger opp hva eleven får med seg i timen. Eleven vet ikke selv hva han/hun ikke hører. Kunnskapsformidling til lærere og elever om hørselstap, medfølgende utfordringer og behov er sentralt. Sammen med åpenhet skaper kunnskap forståelse for elevene med hørselsnedsettelse sine behov. Åpenhet og kunnskapsformidling kan bidra til at det tilrettelegges ved hjelp av tekniske hjelpemidler og pedagogiske tiltak. Også elevgruppa kan i større grad ta hensyn til elever med hørselstap. Elever med hørselsnedsettelse kan styrkes i kunnskap om eget hørselstap og hvordan det kan tilrettelegges for disse behovene, slik at eleven selv kan videreformidle denne kunnskapen.

Forord

Det er rart å nå sitte og skrive de siste ordene i oppgaven som setter punktum for mine fem år på Blindern. Det er vært fem veldig læringsrike år. Da jeg startet på bachelor ante jeg lite om at det var audiopedagog jeg skulle bli. Takke være inspirerende forelesere ble min interesse for audiopedagogikk vekket. Studiet har gitt meg faglig kunnskap og nye muligheter. Jeg er nå rustet til å jobbe i et fagfelt jeg har fått stor interesse for. Veien hit har vært spennende og innholdsrik. Det er mange som fortjener en takk for å ha bidratt til at dette ble mulig gjennom støtte, hjelp og faglig innspill. Først og fremst vil jeg takke min veileder Astrid C. Flakk for konstruktive tilbakemeldinger, for at du hele veien har stilt spørsmål og utfordret meg til å jobbe hardere.

Takk til informantene som stilte opp og bidro med sine erfaringer. Uten dere ville ikke dette prosjektet vært mulig! Og takk til institusjonen for god hjelp til å komme i kontakt med informantgruppen.

Jeg vil også takke venner og familie. Takk for at dere har vært der for meg, støttet meg og gitt meg oppmuntrende ord underveis i prosessen. Det har betydd mye. En spesiell takk til Thea og Erik som har lest korrektur på oppgaven.

Til slutt rettes en stor takk til lunsjgruppa og medstudenter på lesesalen for all støtte og gode ord underveis i prosessen. Lange dager og sene kvelder på lesesalen hadde ikke vært mulig uten dere. Kaffe- og lunsjpausene har gjort perioden med oppgaveskriving mye hyggeligere. Takk for at dere alltid støtter og oppmuntret meg.

Oslo, mai 2016

Helene Lillehagen Bakke

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	2
1.2	Formål.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Begrepsavklaring	4
1.5	Oppbygging av oppgaven.....	6
2	Teori og empiri.....	7
2.1	Utviklingsøkologisk perspektiv	8
2.2	Nedsatt hørsel og kommunikasjon	9
2.2.1	Utfordringer en hørselsnedsettelse kan medføre i skolen	10
2.3	Elever med hørselsnedsettelse i videregående skole	13
2.3.1	Elevens fysiske læringsmiljø.....	15
2.3.2	Tilpasset opplæring	16
2.3.3	Tilrettelegging i klasserommet.....	17
2.3.4	Lærerens betydning for elevens læring	18
2.3.5	Sosial deltagelse i skolehverdagen	19
2.4	Utvikling av identitet og sosiale relasjoner	20
3	Metode.....	22
3.1	Kvalitativ og kvantitativ metode	22
3.1.1	Valg av metode.....	23
3.2	Fenomenologi	23
3.3	Gruppeintervju.....	24
3.4	Intervjuguide.....	26
3.5	Utvalg	27
3.6	Forskerrollen.....	28
3.7	Gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet	29
3.7.1	Gjennomføring av gruppeintervju	29
3.7.2	Transkribering	32
3.7.3	Analysemetode	32
3.8	Validitet og reliabilitet.....	35
3.8.1	Validitet.....	35

3.8.2	Reliabilitet	38
3.9	Etiske hensyn	39
3.9.1	Hensyn til deltagerne	39
3.9.2	Behandling av data	41
3.9.3	Etiske hensyn i intervjusituasjonen	42
3.9.4	En sårbar gruppe	43
4	Presentasjon av funn og drøfting	44
4.1	Kort presentasjon av informantene	44
4.2	Sosial deltagelse	45
4.2.1	Drøfting av sosial deltagelse	47
4.3	Tekniske hjelpemidler	49
4.3.1	Drøfting av tekniske hjelpemidler	52
4.4	Pedagogisk tilrettelegging	54
4.4.1	Drøfting av pedagogisk tilrettelegging	57
5	Avsluttende refleksjoner	60
5.1	Oppsummering	60
5.2	Svakheter ved studien	62
5.3	Videre forskning	63
	Litteraturliste	65
	Vedlegg	70
	 Figur 1: Skjematisk framstilling av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	 8

1 Innledning

I Norge er det ca 600 000 hørselshemmede personer. Av disse regner man at 0,25 %, omlag 3000 personer, er barn og unge under 20 år (Falkenberg & Kvam, 2012). En stor del av hverdagen til disse barna vil foregå på skolen, helt frem til fullført utdanning og/eller de går ut i arbeidslivet. Videregående skole er en viktig del av utdanningsløpet og vil med stor sannsynlighet ha mye betydning for veien videre. Her legges grunnlaget for arbeidslivet eller videre utdanning. Formell kompetanse, enten i form av yrkesfaglig kompetanse eller høyere utdanning, er viktig for å unngå å falle utenfor arbeidsmarkedet (Opheim, 2009).

Samtidig som det i skolen legges grunnlag for faglig kompetanse er skolen også en viktig arena for sosialisering og identitetsbygging. Her møter elevene mange jevnaldrende og mye av tiden går til å bygge vennskap (Nordahl, 2002). Utviklingen av vennskap har betydning for læring. Gjennom sosiale relasjoner utvikler man ferdigheter som sosial forståelse og kompetanse, moral, sosial sensitivitet og evne til å løse konflikter (Tetzchner, 2012). I ungdomsårene begynner man også å løsrive seg fra foreldre og tar mange valg som påvirker og har betydning for voksenlivet. Ungdommene internaliseres i samfunnets kulturer og normer, og blir bidragsyttere til videreføring og utvikling av samfunnet (Tetzchner, 2012). Dette skal skolen være med å bidra til.

I den generelle delen av læreplanen står det blant annet at skolen skal ruste elevene til å ta vare på seg selv og sine egne liv. Opplæringen skal muliggjøre at elevene kan ta del og bidra i samfunnet, samt gi tilgang til dagens og fremtidens arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er også fastsatt i Opplæringslova (1998, § 1-1) at skolen skal møte eleven med tillit og respekt, samt fremme danning og læringslyst. I følge den generelle delen av læreplanen skal opplæringen ta utgangspunkt i elevens forutsetning, bakgrunn og tilhørighet. Skolen skal legge til rette for samt møte mangfoldet i klassene. For å få til dette er tilpasset opplæring sentralt. Gjennom Opplæringslova (1998, § 1-3) er det fastsatt at opplæringen skal tilpasses elevens evner og behov. Tilpasset opplæring skal være med å sikre at eleven får best mulig utbytte (Kunnskapsdepartementet, 2011). Denne oppgaven viser hvordan skolen i større grad kan legge til rette for bedre utbytte av opplæringen gjennom tilpasning og tilrettelegging. Dette for at elevene skal være rustet til å ta ansvar for seg selv og være bidragsyttere i samfunnet.

1.1 Bakgrunn

Nedsatt hørsel kan være en utfordring både skolefaglig og sosialt. Hørselshemmede elever bruker mer energi på å få med seg det læreren sier i timen (Tharpe, 2008). De kan også føle seg utenfor sosialt fordi de går glipp av ting som blir sagt eller opplever kommunikasjonen som vanskelig (Bain, Scott, & Steinberg, 2004; Dalton, 2013). Dersom man opplever at man ikke mestre det sosiale kan dette også påvirke læringen (Tetzchner, 2012).

For barn og ungdom med hørselsnedsettelse kan skolehverdagen by på ekstra utfordringer med tanke på læring og psykososial utvikling (Tharpe, 2008). Uten hjelpemidler får barn og ungdom med nedsatt hørsel langt fra samme stimuli som normalt hørende barn. Med hjelpemidler har de noe bedre forutsetninger, men allikevel kan de ikke sammenliknes med normalthørende og har derfor behov for rik auditiv språklig stimulering av god kvalitet samt flere repetisjoner (Cole & Flexer, 2011). En elev med nedsatt hørsel vil i større eller mindre grad ha behov for tilpasning med tanke på utfordringene et hørselstap kan medføre (Tye-Murray, 2015). Tilpasning er nødvendig for at eleven skal få best mulig utbytte av opplæringen.

Hvordan elever med hørselsnedsettelse presterer på skolen er knyttet til en rekke ulike og sammensatte faktorer knyttet til eleven selv, familie og skoleerfaringer (Marschark, Shaver, Nagle, & Newman, 2015). Kvaliteten på undervisningen i skolen er en faktor som direkte påvirker utvikling av elevenes faglige ferdigheter. Effekten av undervisningen forsterkes eller hemmes av elevens ferdigheter, holdninger og atferd (DiPerna, 2006). Det kan derfor være interessant å se på hva elevene selv oppgir som viktig for deres skolegang.

1.2 Formål

Studien setter søkelys på elever med hørselsnedsettelse sine behov i videregående opplæring. Formålet er å belyse hvordan tilrettelegging til elevens behov bidrar til bedre utbytte av opplæringen. Elevens utbytte av opplæringen i videregående skole er sentralt med tanke på videre arbeidsliv eller utdanning. Grunnlaget som skolen gir er avgjørende for at elevene blir rustet til å delta i samfunnet. Det er ønskelig at oppgaven skal bidra til kunnskap og bevissthet rundt hørselshemmedes behov i videregående skole for fagmiljøene og kretser rundt eleven.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i studiens formål ble følgende problemstilling formulert:

Videregående elever med hørselsnedsettelse - hvilke behov har de i skolen og hvordan tilrettelegge for disse behovene?

For å svare på problemstillingen vil studien konsentrere seg om elever med nedsatt hørsel i videregående skole. Studiens fokus ligger på informantenes behov med tanke på best mulig utbytte av opplæringen som blir gitt. Oppgaven vil ta utgangspunkt i elever med hørselsnedsettelse som har norsk talespråk som undervisningsspråk. Tegnspråk gir andre premisser for opplæringen enn talespråk og vil ikke redegjøres for eller diskuteres i denne oppgaven. Det vil derfor tas utgangspunkt i opplæring gjennom tale- og skriftspråk. For å få svar på problemstillingen tar studien for seg elever med hørselsnedsettelse som går i videregående skole per dags dato og som har en skolehverdag hvor det er tilrettelagt for deres behov. Fordi oppgaven ikke er ute etter årsakssammenheng knyttet til behovene informantene har, er det ikke sett på som relevant å innhente informasjon angående størrelse på hørselstap til deltagerne. Informasjon om hørselstap ansees også som sensitiv informasjon og det er ikke funnet noe grunnlag for at denne informasjonen er viktig for studien. Studiens formål er å få frem informantenes behov og hva slags tilrettelegging som er nødvendig for å imøtekomme disse behovene. For å få svar på problemstillingen er det valgt informanter som har en hørselsnedsettelse og er elever ved en særskilt tilrettelagt skole. Med bakgrunn i at de er elever ved en særskilt tilrettelagt skole vil de kunne gi et innblikk i hva deres behov er og hvordan det tilrettelegges etter disse behovene. Studien besvarer problemstillingen ved å undersøke informantenes egenrapporterte behov. Da språklige ferdigheter ikke er en faktor informantene trekker frem i dataene vil det ikke bli vektlagt i oppgaven.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg vil her redegjøre for sentrale begreper brukt i oppgaven. Dette for å gi leseren en forståelse for hva jeg legger i begrepene og dermed forutsetning for bruken av begrepene i oppgaven.

Hørselstap. I denne oppgaven brukes begrepene hørselstap, nedsatt hørsel og hørselshemming om hverandre. Det finns ulike hørselstap. De kategoriseres gjerne etter størrelse på tapet/grad av hørselstap, når tapet inntraff, årsak og tidsforløp. Tapet kan være på et øre eller på begge ører, det kan være symmetrisk eller usymmetrisk, fluktuerende eller stabilt (Tye-Murray, 2015). Et hørselstap må sees i en større sammenheng med andre faktorer da det ikke er bare selve hørselstapet som avgjør hvilke utfordringer personen med hørselsnedsettelse møter (Hendar, 2012; Stach, 2010; Tye-Murray, 2015). Ulike utfordringer knyttet til hørselstap vil bli tatt opp i Kap 2.2.1.

Signal-støy forhold (S/N). S/N er forskjellen i dB (lydstyrke) mellom støy (uønsket lyd) og ønsket lyd (gjerne tale). Mennesker med hørselsnedsettelse trenger bedre S/N enn normalthørende for å oppfatte tale (Stach, 2010; Tye-Murray, 2015). Man kan bedre S/N i klasserommet ved hjelp av tilrettelegging som bedrer akustikken i rommet eller minker/fjerner uønsket lyd. Ved hjelp av et apparat måler man styrken på støyen for å se om denne er høyere eller lavere enn talesignalet. Talesignalet bør være minst 15 dB høyere enn støyen (Smaldino & Flexer, 2012). Dersom forskjellen mellom talesignalet og støy er mindre bør det settes inn tiltak for å få bedre S/N forhold og dermed øke muligheten til eleven med hørselsnedsettelse å oppfatte det som blir sagt i undervisningen (Tye-Murray, 2015).

Maskering. Dersom S/N er lavere enn 15 dB kan man risikere at støyen maskerer talesignalet. Det vil si at støy dekker over de lydene vi ønsker å høre og reduserer vår mulighet til å oppfatte det som blir sagt. Dersom støyen ikke maskerer den ønskede lyden vil det si at vi kan høre selv de svakeste lydene i talen (Smaldino & Flexer, 2012).

Høreapparat (HA). HA er et hjelpemiddel som fungerer slik at det forsterker omgivelseslydene, og da mest på de frekvensene som vedkommende har nedsatt hørsel på. Det finnes mange ulike apparater med flere forskjellige funksjoner og programmer. Selv om de HA som finnes i dag er veldig gode gir de ikke normal hørsel (Stach, 2010).

Cochleaimplantat (CI). Mennesker som har et så stort hørselstap at de ikke kan nyttiggjøre seg HA kan være kandidater for CI. Implantatet skiller seg fra HA ved at det ikke forsterker lydene, men stimulerer direkte nervene tilknyttet hørselsnerven ved hjelp av elektriske signaler. For sterkt tunghørte eller døve har CI mange fordeler ved at det blant annet kan gi (bedre) taleoppfattelse, men det er ikke tilsvarende normal hørsel (Stach, 2010).

Teleslynge. I klasserommet blir teleslynge brukt som et hjelpemiddel for å sende talesignalet direkte til elevens HA/CI. Dette skjer ved at læreren har på seg en mikrofon og ved hjelp av en sender blir lyden overført direkte til elevens HA/CI gjennom elektromagnetiske signaler. Elevene kan også ha mikrofoner på sine pulter som de snakker i. Dette gjør at eleven med hørselsnedsettelse får nærhet til lyd og dermed reduseres S/N forholdet (Stach, 2010).

FM- utstyr. FM-utstyr er tekniske hjelpemidler som overfører lyd via FM bølger fra sender til mottaker (Stach, 2010). Dette kan være til nytte for eksempel i undervisning eller i gruppearbeid. Senderen har en mikrofon og er gjerne festet på den som snakker. Også her kan elevene ha egne mikrofoner på sine pulter. Personen med en hørselsnedsettelse har på seg en mottaker som oppfatter signalene og overfører lyden til HA eller CI. Dette er et hjelpemiddel som gir nærhet til lydkilden og som bedrer signal-støy forhold (Stach, 2010). Et annet alternativ er at lyden fra mikrofonen(e) sendes til høytalere plassert i rommet, et såkalt lydutjevningsanlegg. Dette gir bedre S/N forhold. Systemet er også en fordel for de andre elevene i klasserommet ved at alle i rommet hører lærerens stemme like godt (Tye-Murray, 2015).

Bostedsskole. Denne betegnelse blir brukt gjennomgående i oppgaven og brukes om skolen som ligger i elevens nærmiljø (Hendar, 2012).

Særskilt tilrettelagt skole. Særskilt tilrettelagt skole blir i denne oppgaven brukt om skoler som er tilrettelagt spesielt for elever med hørselsnedsettelse. Det finnes her to ulike tilbud, en privatdrevet skole kun for hørselshemmede elever og knutepunktskoler. Knutepunktskolene er fylkeskommunale skoler som har et tilbud som er spesielt tilrettelagt hørselshemmede elever. Elevene kan søke seg til den privatdrevede skolen eller knutepunktskolene selv om de er fra andre fylker (vilblino, 2016, 5. april).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Opgaven tar for seg elever med hørselsnedsettelse i videregående skole og hvilke behov de har knyttet til utbytte av opplæringen. I Kapittel 2 redegjør jeg for elever med hørselsnedsettelse i et miljøperspektiv, der individ og miljø er i samspill. Ulike tema blir belyst med tanke på hvilke utfordringer elever med hørselsnedsettelse i videregående skole kan oppleve. Med bakgrunn i utfordringene presenteres ulike behov de kan ha knyttet til utbytte av opplæringen, samt tilrettelegging. Tematikken blir belyst gjennom aktuell litteratur og forskning. I kapittel 3 redegjør jeg for metoden brukt i datainnsamling samt vitenskapsteoretisk perspektiv som datainnsamling og analysen er inspirert av. Jeg redegjør for hvorfor jeg har valgt metoden og hvordan datainnsamlingen og analyse er gjennomført. Validitet og reliabilitet blir så redegjort for knyttet til oppgaven og hvordan utfordringer med tanke på studiens validitet og reliabilitet er løst. Til slutt i kapittel 3 presenteres etiske hensyn i studien knyttet til deltagerne, behandling av data samt intervjusituasjonen. Funnene vil bli fremstilt i kapittel 4, hvor temaene hentet ut i analysen blir presentert og drøftet etter hver kategori. Avslutningsvis i kapittel 5 presenteres en oppsummering av funnene med avsluttende refleksjoner, svakheter ved studien samt veien videre.

2 Teori og empiri

I dette kapitlet redegjør jeg for teori og empiri som kan belyse utfordringer elever med nedsatt hørsel kan oppleve i videregående skole. Med utgangspunkt i et utviklingsøkologisk perspektiv vektlegges eleven med hørselsnedsettelse som en del av et miljø, hvor individet og miljøet i samspill påvirker hverandre. Samspillet mellom individ og miljø har betydning for hvilke konsekvenser hørselstapet medfører og det er derfor flere faktorer som påvirker hvilket utbytte eleven har av opplæringen. Dette gjenspeiler deres behov i skolen. Den utviklingsøkologiske modellen blir i oppgaven brukt til å belyse hvordan man kan se elever med hørselsnedsettelse sine behov i et større systemperspektiv. Behovene og tilretteleggingen settes inn i et systemperspektiv som viser påvirkningen mellom de ulike systemene.

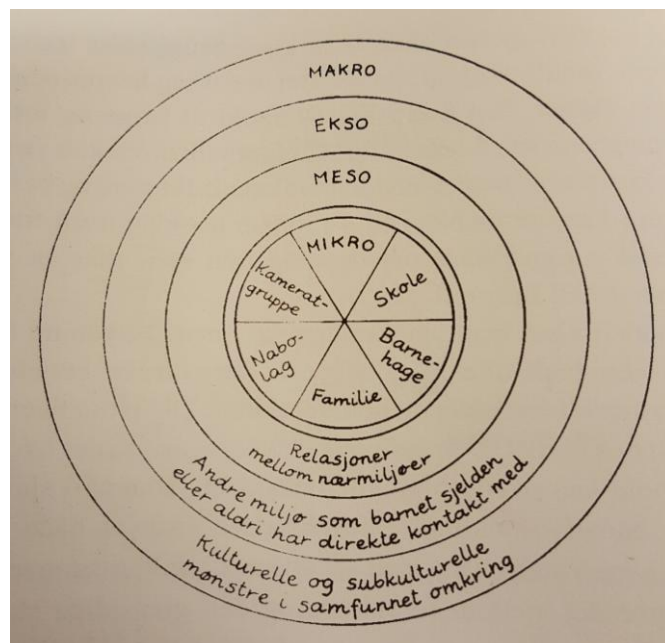
For å gi en forståelse av hvorfor elever med hørselsnedsettelse kan ha behov for tilrettelegging redegjør jeg for konsekvensene et hørselstap kan medføre. Konsekvensene danner bakgrunn for å forstå utfordringer elever med hørselsnedsettelse kan oppleve i skolen. Utfordringene blir knyttet direkte opp mot videregående skole med tanke på utbytte av opplæringen. Med bakgrunn i problemstillingen redegjør jeg for mulige tilretteleggingstiltak som kan utføres i skolen, knyttet til utfordringene elevene kan ha.

I tråd med utviklingsøkologisk perspektiv som vektlegger individets utvikling i et samspill med miljøet vil utvikling av identitet og sosiale relasjoner, lærerens betydning for elevens læring samt elevens sosiale deltagelse bli redegjort for. Dette med tanke på hvordan det påvirker deres behov i skolehverdagen.

Utfordringene og behovene elever med hørselsnedsettelse har i skolen inneholder flere momenter som henger sammen. Disse momentene kan ikke stå alene og må sees i lys av helheten. Kapittel 2 gir først et helhetlig perspektiv for deretter og gå nærmere inn på faktorene som direkte berører eleven med hørselsnedsettelse. Teorien gir en bakgrunn for å forstå utfordringer som elever med hørselsnedsettelse kan oppleve i skolen og gjennom dette hvorfor disse elevene har ulike behov med tanke på utbytte av opplæringen.

2.1 Utviklingsøkologisk perspektiv

Urie Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell viser hvordan individet og miljøet utvikler seg i en gjensidig påvirkningsprosess. Individet og miljøet er i interaksjon og det foregår en vekselvirkning av påvirkning og utvikling. Bronfenbrenner (1979) deler miljøet i fire systemer. Miljøene er satt i et økologisk perspektiv med ulike nivåer som påvirker hverandre og individet. Individet er sentrert i midten. Dette er illustrert i figur 1.



Figur 1: Skjematisk framstilling av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Hentet fra Evenshaug og Hallen (2001), s. 200.

Mikrosystemet er de situasjonene individet befinner seg i og er i direkte interaksjon med. Dette kan være skole, hjem, venner og nærmiljøet. Individets opplevelse av miljøet vil ha betydning for miljøets påvirkning på individet (Bronfenbrenner, 1979). Mesosystemet er relasjonene mellom to eller flere mikrosystemer og er derfor et system av mikrosystemer. Dette kan for eksempel være samarbeid mellom skole og hjem (Bronfenbrenner, 1979). Eksosystemet er situasjoner som individet ikke er i direkte kontakt med, men som påvirker eller blir påvirket av situasjonene nær individet. Foreldrenes jobb er et eksempel på eksosystem som kan påvirke mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Makrosystemet er generelle mønstre i samfunnet som blant annet normer, regler, lover og politikk som meso- og eksosystemet fungerer innenfor (Bronfenbrenner, 1979). Læreplanen og lovverk tilknyttet skolen er to faktorer i makrosystemet som påvirker individet gjennom føringer det legger for

opplæringen (Helsedirektoratet, 2015). Ressurser og rammer som tildeles skolen er faktorer i eksosystemet som påvirker meso- og makrosystemet. Lærerens mulighet til å gi tilpasset opplæring samt styrking av deres kompetanse, for eksempel med tanke på elever med hørselsnedsettelse, vil bli påvirket av de rammebetingelsene som skolen har (Helsedirektoratet, 2015).

I den økologiske modellen strekker påvirkning på individets utvikling seg utover det miljøet individet er i direkte kontakt med. Miljøsystemene forandrer seg og er i interaksjon med hverandre, samtidig som individet utvikler seg. Disse prosessene påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Elever påvirkes av skolens organisering. Skolens økonomiske rammer legger føringer for blant annet lærertetthet, mulighet til kunnskapsheving blant lærerpersonalet (for eksempel med tanke på kunnskap om behov og tilrettelegging for elever med hørselsnedsettelse), bruk av assistenter eller andre fagpersoner i undervisning med mer. Slik Helsedirektoratet (2015) viser til vil de økonomiske rammene påvirke lærerens ressurser og muligheter for tilpasning og tilrettelegging, samt organisering av undervisning. Faktorer i eksosystemet påvirker individet med tanke på det tilbudet elevene har i opplæringen. I tråd med Bronfenbrenner (1979) utviklingsøkologiske modell påvirker individet miljøet rundt ved at de har behov knyttet til utbytte av opplæringen og blant annet individets ferdigheter og egenskaper påvirker hvilke oppfølging og tilrettelegging de har behov for. Foreldre er en del av mikrosystemet og kan være med å påvirke gjennom blant annet å være aktive kunnskapsformidlere til læreren og skolen. Det vil være ulikt i hvilken grad og på hvilken måte foreldre eventuelt kan være ressurser eller bidragsyttere med tanke på opplæring. Dette er noen eksempler på ulike faktorer i miljøsystemene som kan være med og påvirke individets utvikling.

2.2 Nedsatt hørsel og kommunikasjon

Hørselshemming er et sanseavvik og må sees i lys av konteksten rundt individet og situasjonen den enkelte befinner seg i. Dette fordi et hørselstap påvirker mange områder av livet samtidig som det er flere kontekstuelle faktorer som påvirker i hvilken grad og på hvilken måte hørselstapet påvirker individet (Grønlie, 2005; Tye-Murray, 2015). Nedsatt hørsel gir begrensninger på tilgangen til auditiv stimuli (Grønlie, 2005). Som hørselshemmet vil man i noen situasjoner derfor kunne ha utfordringer knyttet til auditiv input der lyd miljøet

er utfordrende og teknisk utstyr ikke klarer å kompensere for den svekkede hørselen (Tye-Murray, 2015).

I hørende miljøer er hørselstap et handikap uansett tilrettelegging og tilpassing (Grønlie, 2005). Hvilke krav til kommunikasjon individet møter i det daglige har innvirkning på hvor mye hørselstapet påvirker den hørselshemmede (Stach, 2010). ”Konsekvensene vises i svekkede muligheter i kommunikative situasjoner, dvs. situasjoner som forutsetter samspill med andre mennesker via språk” (Hendar, 2012, s. 9). Elever vil i skolen møte krav til kommunikasjon i samspill med lærere og medelever. Kravene til kommunikasjon kan med fordel tilpasses eleven med hørselsnedsettelses muligheter til å delta i de kommunikative situasjonene, slik at krav til kommunikasjon og muligheter for kommunikasjon samsvarer.

Hørselshemming blir ofte kalt en usynlig funksjonshemming, da det kan være vanskelig for andre å se at en person er hørselshemmet, samt hvilke konsekvenser dette har for individet (Cole & Flexer, 2011; Tye-Murray, 2015). Dette vil ha betydning for eleven med hørselsnedsettelse i skolen da lærere og medelever kan ha utfordringer med å se og forstå elevens behov i skolen.

2.2.1 Utfordringer en hørselsnedsettelse kan medføre i skolen

Et hørselstap er et individuelt multidimensjonalt funksjonstap. Konsekvenser av et hørselstap bør dermed sees i et helhetlig perspektiv (Tye-Murray, 2015). Verdens helseorganisasjon (WHO) har utviklet et klassifikasjonssystem med et rammeverk som beskriver helsetilstander, the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). I denne klassifikasjonen settes ulike funksjonshemninger i kontekst der miljø og ulike forhold knyttet til individet påvirker konsekvensene. Her tas det hensyn til i hvor stor grad og på hvilken måte hørselstapet påvirker individet (Tye-Murray, 2015). Klassifikasjonen peker på hvordan konsekvensene av et hørselstap kan sees i miljøkontekst. Hvilke miljø mennesker med hørselstap ferdes i påvirker omfanget av konsekvensene. Et eksempel er en elev med hørselsnedsettelse som går i en klasse hvor det er mye støy og ingen tilrettelegging. Vedkommende vil kunne oppleve utfordringer knyttet til kommunikasjon fordi det i undervisningen er et krevende lytmiljø. En elev med hørselsnedsettelse som går i en klasse der det er lite støy og godt tilrettelagt vil kunne oppleve mindre utfordringer knyttet til lydmiljø og kommunikasjon, og potensielt ha større utbytte av opplæringen som blir gitt. Elever med hørselsnedsettelse som opplever et utfordrende lydmiljø i klasserommet vil kunne

ha problemer med å oppfatte hva læreren og medelevene sier, og eventuelle misforståelser vil kunne skape utfordringer i kommunikasjon. Utfordrende lyttemiljø kan potensielt gi vansker med å tilegne seg den kunnskapen som blir formidlet i undervisningen. I skolen deltar eleven med hørselsnedsettelse i et klassemiljø med flere elever hvor store deler av dagene består av undervisning. Miljøfaktorer i klasserommet vil her være av betydning for elevens utbytte av opplæringen.

Ut i fra WHO sin klassifisering er fokuset i (re)habilitering å redusere konsekvensene av et hørselstap. Det er da viktig å ha kunnskap om hvordan hørselstapet påvirker vedkommendes liv. Man må finne hvilke restriksjoner det legger på personens deltagelse og hvilke begrensninger han/hun opplever som konsekvens av hørselstapet (Tye-Murray, 2015). Klassifikasjonssystemet ICF tar hensyn til to faktorer i sin modell; personlige faktorer og miljøfaktorer. De har begge betydning for i hvilken grad hørselstapet påvirker individet. Personlige faktorer er knyttet til individet og kan være mestringsstrategier, holdninger, sosio-økonomisk status med mer (Tye-Murray, 2015). Disse vil da variere fra individ til individ og i skolesammenheng påpeker det på nødvendigheten av å se hver enkelt elevs behov og tilpasse etter disse. Miljøfaktorer er knyttet til fysiske og sosiale faktorer i omgivelsene individet oppholder seg i (Tye-Murray, 2015). I skolen er skole- og klassemiljø miljøfaktorer som påvirker eleven med hørselsnedsettelse i skolehverdagen.

Klassifikasjonssystemet ICF og den utviklingsøkologiske modellen ser individet i et perspektiv av miljøet. Individet er i interaksjon med miljøene og blir påvirket samtidig som det selv er med å påvirke (Bronfenbrenner, 1979; Tye-Murray, 2015). Den utviklingsøkologiske modellen strekker miljøperspektivet lenger ved å se på miljøsystemer som individet er i kontakt med, men også de systemene som indirekte påvirker individet. Modellene viser hvordan individet må sees i lys av flere faktorer for å forstå konsekvenser av hørselstapet (ICF) og hvordan miljøsystemer påvirker individet i ulike grad (utviklingsøkologisk modell). Konsekvenser og behov knyttet til eleven med hørselsnedsettelse, samt muligheter for tilrettelegging, kan med fordel sees i en sammenheng med miljøene og deres påvirkning. Et slikt helhetlig perspektiv kan være til hjelp for å legge til rette for en mer helhetlig tilpasning som er mulig å gjennomføre i skolen.

Det er viktig å se elever med hørselsnedsettelse i videregående skole i perspektiv av konteksten fordi flere miljøer påvirker elevens skolehverdag. Eleven er en del av et miljø på skolen hvor både lærere, elever og de fysiske omgivelsene har påvirkning på hvilke

utfordringer eleven med hørselsnedsettelse møter i skolehverdagen (Tye-Murray, 2015). Med utgangspunkt i ICF og den utviklingsøkologiske modellen er det viktig at man ser elevene med hørselsnedsettelse i kontekst av skolemiljøet, for å kunne forstå elevenes behov i skolen. En klasse med mye uro og støy er et eksempel på utfordrende lyttemiljø for eleven med hørselsnedsettelse. Et utfordrende lyttemiljø kan gi konsekvenser for elevens utbytte av opplæringen (Smaldino & Flexer, 2012). Faktorer i miljøet eleven er i har betydning for hvilke utfordringer eleven opplever og hvilke behov eleven har med tanke på å få best mulig utbytte av opplæringen.

Det er variasjon i vanskene som hørselstapet fører med seg. Hvilke og hvor store utfordringer et hørselstap medfører er avhengig flere faktorer. Disse faktorene er knyttet til selve hørselstapet, egenskaper ved personen (for eksempel mestringsstrategier, erfaringer, personlighet m. m.), hvilke hjelpemidler man får (Hendar, 2012; Stach, 2010; Tye-Murray, 2015) og miljøet rundt individet (Tye-Murray, 2015). Både miljøfaktorer og individfaktorer legger føringer for hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for den hørselshemmede eleven. Noen elever er avhengig av å munnavlese den som snakker, andre kan ha behov for å få all informasjon skriftlig eller mulighet til å trekke seg ut av klassen til et rom hvor det ikke er støy. Andre kan oppleve at de skiller seg ut fra resten av klassen dersom de får ekstra hjelp eller blir tatt ut av undervisningen (Dalton, 2013). Behovene elevene opplever å ha i opplæringen kan slik knyttes til faktorer både ved individet og miljøet.

Med utgangspunkt i at skolen er en arena for læring og at mye av undervisningen foregår på talespråk, er hørselen en av de viktigste sansene for læring (Smaldino & Flexer, 2012). Med nedsatt hørsel vil det da knytte seg noen utfordringer til dette på grunn av at elevene med hørselstap har redusert tilgang til auditiv stimuli. I skolen vil utfordringer knyttet til hørselstapet kunne vise seg ved at eleven i varierende grad går glipp av undervisning. Det kan settes inn ulike tiltak i skolen for at eleven i minst mulig grad skal gå glipp av det som blir sagt i undervisningen. Dette vil bli gjort rede for i Kap 2.3.3.

Når man ikke får med seg deg som skjer i det språklige rommet gir dette også dårlige betingelser for deltagelse (Grønlie, 2005). Med nedsatt hørsel er det mange som går glipp av eller får redusert tilgang til den kommunikasjonen som foregår i rommet, mellom andre, som ikke nødvendigvis er henvendt direkte til den med hørselsnedsettelse. Det er mye informasjon, samt læring av begreper og normer, i denne kommunikasjonen som barn og

ungdom får gratis. Mennesker med hørselsnedsettelse glipp av denne gratis læringen. (Cole & Flexer, 2011).

Det er ikke bare det faglige som er viktig i løpet av en skoledag. Mye av de sosiale skjer også på skolen. Etter hvert som barn blir eldre går den sosiale interaksjonen over fra lek til at man snakker med hverandre (Tetzchner, 2012). Dersom man ikke oppfatter det som blir sagt kan man falle utenfor samtalen noe som kan oppleves veldig sårt. Terje Basilier (1973) skrev om dette, og betegnet det som sosial døvhet. Han bruker det om mennesker som er hørselshemmet og som ikke klarer å delta i samtale med tre eller flere personer, selv med beste mulige forsterkning (høreapparat, CI eller annet). De kan allikevel mestre å ha en samtale på tomannshånd med for eksempel audiopedagog, der de akustiske og visuelle forholdene er så gode at han/hun klarer å føre en samtale ved hjelp av hørselsresten og munnnavlesning uten for store problemer. Uttrykket sosial døvhet dekker også de som ikke klarer å delta i samtale (både de uten hørsel og med en hørselsrest) med en annen person selv ved bruk av hjelpemidler. Basilier (1973) påpeker at det er denne sosiale døvheten som er så ”faretruende”, og ikke nødvendigvis funksjonshemmingen i seg selv (s. 13). Uttrykket sosial døvhet er like aktuelt i dag som den gang. Det å falle utenfor i sosiale sammenhenger kan oppleves vondt og sårt, og selv om dagens HA kan kompensere for mye av hørselstapet har det fortsatt sine svakheter. Støy maskerer den ønskede lyden og for hørselshemmede er det vanskeligere å skille bakgrunnsstøy fra ønsket lyd (Stach, 2010; Tye-Murray, 2015). Dette gir utfordringer der det er flere mennesker til stede og hvor flere snakker samtidig.

2.3 Elever med hørselsnedsettelse i videregående skole

Skolen er en av de viktigste arenaene for barn og ungdom med tanke på opplæring og undervisning, og er en omfattende og betydningsfull del av deres hverdag (Vedeler, 2000). I skolen møter elevene krav til kommunikasjon (Vedeler, 2000). Eleven med hørselsnedsettelse vil kunne ha behov for tilrettelegging for å møte disse kravene til kommunikasjon i skolen.

I den generelle delen av læreplanen skilles det mellom undervisning og læring. Undervisning er noe som utføres av en annen, mens læring er noe som skjer med og i eleven. Læreren kan gi god undervisning, men læringsprosessen fullbyrdes ved elevens egeninnsats (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevens ferdigheter, holdninger og atferd forsterker (eller

hemmer) effekten av undervisningen. DiPerna (2006) bruker begrepet ”academic enablers” (s. 7) om elevens holdninger og atferd som spiller en rolle for deltagelse og utbytte av opplæringen. Han deler de inn i fire kategorier; motivasjon, engasjement, studieteknikk og sosiale ferdigheter (DiPerna, 2006). Motivasjon består av mestringstro, indre motivasjon og målorientering. Dette innebærer elevens tro på egen evne til å gjennomføre arbeidsoppgaver og engasjere seg i aktiviteter, samt måloppnåelse med tanke på egen mestring (for eksempel forbedring av prestasjoner) (DiPerna, 2006). Engasjement reflekterer elevens aktive deltagelse i klasseromsundervisning og inkluderer blant annet skriving, deltagelse i oppgaver, høytlesing, spørre spørsmål, og svare på andres spørsmål. Studieteknikk inkluderer flere ulike kognitive ferdigheter og prosesser som hjelper eleven til å tilegne seg ny informasjon effektivt (DiPerna, 2006). Sosiale ferdigheter er oppførsel som muliggjør interaksjon med andre på en måte som fremkaller positiv respons og som hjelper til å unngå negativ respons. Undersøkelser har funnet at det er en sammenheng mellom sosiale ferdigheter og skolefungering (DiPerna, 2006).

God undervisning bør blant annet være med på at eleven utvikler ansvar for egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevene skal i økende grad få ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring, og de skal rustes til å ta større del i voksenverdenen. Etter hvert som elevene blir eldre skal de få mer ansvar for egen fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med økt ansvar for egen læring vil gode studieteknikker ha større betydning (DiPerna, 2006). I videregående skal elevene ha større ansvar for egen læring enn tidligere, dette også for å gjøre de klare for videre utdanning og arbeidsliv.

Videregående skole er viktig enten man skal ut i arbeid eller videre utdanning, og ungdom tilbringer store deler av sin hverdag på skolen. Elevene lærer nye ting og blir stadig presentert for fagstoff som er ukjent. Dersom de ikke har referanser å knytte fagstoffet til, vil det være vanskeligere å gjette ord og begreper ut i fra sammenhengen Dette gjør at det er ekstra viktig at de oppfatter alle ord som blir sagt. De er avhengig av å høre alle ordene for å kunne oppfatte sammenhengen og meningen bak begrepene (Smaldino & Flexer, 2012). En del av den kunnskapen man skal tilegne seg i skolen er i tillegg abstrakt og læringen er derfor ofte basert på forklaring. Undervisningen og læringen er ofte språklig basert (Skaalvik, 2013). Eleven med hørselsnedsettelse er avhengig av tilgang på språket for å kunne delta i undervisningen.

2.3.1 Elevens fysiske læringsmiljø

Avstand til lydkilden, støy og gjenklang er alle miljøfaktorer som påvirker elevens skolehverdag og hans/hennes muligheter til å få best mulig læringsutbytte. Avstand til lydkilden er en av utfordringene for elever med nedsatt hørsel. Nærhet til lydkilden er viktig fordi med økt avstand minker lydstyrken og det blir dermed vanskeligere å oppfatte det som blir sagt. Dette gjør at signalet blir svakt dersom eleven er langt unna, og vanskelig eller potensielt umulig å høre (Smaldino & Flexer, 2012). Støy er en annen utfordring, og for hørselshemmede er det en større trussel for taleoppfattelsen enn normalthørende (Tye-Murray, 2015) Støy utenifra, fra tilstøtende rom eller fra de andre elevene i klassen vanskeliggjør lytteforholdene for eleven. Dette kan være ventilasjonsanlegg, stoler som skrapet i gulvet, støy fra andre elever med mer (Smaldino & Flexer, 2012). Dersom det er mye støy i et rom kan dette overstige styrken til lydsignalet og dermed maskere den ønskede lyden. Selv med noe støy kan elever med hørselsnedsettelse gå glipp av ord eller deler av setninger og dermed miste viktig informasjon (Smaldino & Flexer, 2012). Gjenklang i et rom er noe som kan være både positivt og negativt. Lyd reflekteres og absorberes i materialer i et rom, og dersom mye av lyden absorberes gjør dette at lydsignalet blir svakere jo lengre unna man står. Materialer kan også reflektere lyden og sende den tilbake i rommet. Dette kan forsterke lydsignalet og gjøre at signalet når over en lengre avstand. Men dersom disse refleksjonene forsinker lyden gjør dette at taleoppfattelsen kan bli svært vanskelig, både for normalthørende, men særlig hørselshemmede. Lydene vil da filtreres inn i hverandre og oppfattes som ”grøtete” og vanskelig å tolke (Smaldino & Flexer, 2012).

Nærhet til lydkilden, støy og gjenklang er noe som omfatter elevens fysiske læringsmiljø. I følge Opplæringslova (1998, § 9a-2) har elevene rett på et godt fysisk skolemiljø hvor det blir tatt hensyn til blant annet elevens trivsel, helse og læring. Elevene har også rett på en arbeidsplass som er tilpasset deres behov og at det skal tas hensyn til elevene med funksjonshemming. Dette er rettigheter som gjelder alle elever, deriblant elever med hørselsnedsettelse. For disse elevene er det da viktig med fysiske miljø som legger til rette for gode lytteforhold, slik at de kan få best mulig utbytte av opplæringen.

2.3.2 Tilpasset opplæring

I tillegg til krav om et godt fysisk miljø for alle elevene har de også rettigheter med tanke på opplæringen. Alle elever i den norske grunnskolen og videregående skole har rett på tilpasset opplæringen etter Opplæringslova (1998, § 1-3), der undervisningen skal tilpasses etter elevens evner og behov. Dette er en god målsetting for å møte det store mangfoldet som fins ute i de norske skoler. Allikevel vil det i klasser med mange elever være krevende for læreren å tilpasse til den enkelte elev. Selv om tilpasset opplæring er et ønsket mål kan det være vanskelig å gjennomføre i praksis. Læringen som skjer i skolen er institusjonalisert læring, i motsetning til læringen som skjer utenfor skolen (Skaalvik, 2013). Hva barna/ungdommene skal tilegne seg av kunnskap er fastlagt i en forhåndsbestemt plan, læreplanen, som er lik for alle. Den følger også en bestemt rekkefølge og tidsplan (Skaalvik, 2013). På grunn av dette kan ikke læringen følge elevens initiativ, slik den gjerne gjør på de uformelle læringsarenaene. Dette er særegent for institusjonalisert læring (Skaalvik, 2013). Fordi undervisningen ikke kan følge elevens interesser og initiativ kan en utfordring i institusjonalisert læring være behovet for tilpasning (Skaalvik, 2013). I en klasse med opptil 30 elever hvor alle har ulike erfaringer og interesser, kan det være utfordrende å tilpasse til hver enkelt elev. Mangel på metoder og ressurser kan her være et problem (Skaalvik, 2013). Eksosystemet påvirker mikrosystemet gjennom nasjonale og lokale føringer (Helsedirektoratet, 2015). Lover og læreplaner legger føringer for elevenes rettigheter samt hva opplæringen skal innholde. Skolens økonomi og andre ressurser legger føringer for muligheten til å følge opp lovene og læreplanene. Lærere jobber innenfor skolens rammer og er avhengig at disse gir rom og mulighet for tilpasset opplæring. Disse faktorene påvirker individet indirekte. Makro- meso- og mikromiljøene har betydning for individets opplæring og dermed utvikling. God samhandling mellom disse miljøene bidrar til bedre forutsetninger for individets opplæring. Idealet om tilpasset opplæring vil ikke nødvendigvis være like gjennomførbart i realiteten (Skaalvik, 2013).

Tilpasset opplæring kan derfor ikke nødvendigvis sees på som individuell tilpasning til hver enkelt elev, men en balanse mellom individet og fellesskapet. Man kan tilpasse undervisningen gjennom å gi varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, organisering, arbeidsmåter og læremidler (Kunnskapsdepartementet, 2011). På denne måten kan man ved hjelp av ulike tilnærminger skape variasjon i skolehverdagen og legge forutsetning for en så tilpasset opplæring som mulig. I den generelle delen av læreplanen står det at læreren bør bruke

mangfoldet i elevenes evner som en ressurs for alles utvikling. Det skal også fremmes likeverd og solidaritet med de som har andre forutsetninger enn flertallet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det skal være plass til ulikheter, man skal bruke mangfoldet som en ressurs og det skal jobbes for et likeverd mellom alle elever.

Allikevel er det noen elever som er helt avhengig av individuell tilpasning for å kunne få utbytte av den undervisningen som blir gitt. Elever med hørselsnedsettelse er avhengig av at det kompenseres for deres nedsatte hørsel i undervisningssituasjonen for å få utbytte av opplæringen (Clausen, 2003). Slik har elever med nedsatt hørsel behov for individuell tilpasning i skolehverdagen.

2.3.3 Tilrettelegging i klasserommet

På grunn av vanskelige lytteforhold vil det for mange hørselshemmede være viktig med tilrettelegging for å kunne ha utbytte av opplæringen som blir gitt. For å legge til rette for gode lytteforhold kan man bruke teknisk og pedagogisk tilrettelegging, samt tiltak som vil forbedre lyd miljøet (Hendar, 2012). Tiltak for bedring av lyd miljøet har mye å si for den hørselshemmede eleven fordi manglende tilrettelegging kan være en barriere mot å oppfatte og lære i klasserommet. Inkludert her er tiltak som reduserer støy og bedrer akustikken (Hendar, 2012). Når det kommer til teknisk tilrettelegging vil HA eller CI for mange være det viktigste hjelpemidlet for å kunne oppfatte det som blir sagt, men det finnes også andre hjelpemidler der disse ikke strekker til (Stach, 2010). Andre tekniske hjelpemidler har til hensikt å gi nærhet til lyd og bedre S/N forholdene for eleven med hørselsnedsettelse. Det finnes mange ulike hjelpemidler som kan brukes i teknisk tilrettelegging, blant annet teleslynge og FM-utstyr. Hva som passer best for eleven vil være individuelt (Tye-Murray, 2015).

Pedagogisk tilrettelegging brukes i denne oppgaven om tiltak som læreren kan gjøre rettet mot eleven og klassen for å lette utfordringene et hørselstap kan medføre. Eleven med hørselsnedsettelse kan ha behov for å munnavlese lærere og elever for å oppfatte alt som blir sagt, samt at elever og lærere aktivt bruker mikrofon slik at talesignalet forsterkes (Smaldino & Flexer, 2012; Tye-Murray, 2015). Dersom eleven sitter nærme læreren og læreren passer på å se på eleven når han/hun prater gjør det at eleven kan munnavlese og derfor får både auditiv og visuell input (Tye-Murray, 2015). Elever som sitter nærme læreren får kort avstanden til lyd kilden noe som gir bedre forutsetninger for å høre (Smaldino & Flexer, 2012). Læreren

kan sørge for at eleven oppfatter det han/hun skal ved å stille oppfølgingsspørsmål og snakke til eleven med en klar og tydelig stemme (Tye-Murray, 2015). Det er vanskelig for eleven selv å vite hva hun/han har gått glipp av fordi vedkommende ikke har hørt det. Læreren kan gjøre viktige tilpasninger som å skrive ned beskjeder som blir gitt, bruke visuelle hjelpemidler og repetere dersom eleven ikke har forstått eller hørt det som blir sagt. I tillegg kan læreren oppmuntre klassen til å minke bråk og støy, og her kan god klasseledelse være med på å legge til rette for gode lytteforhold (Tye-Murray, 2015). Rolige klasser med lite støy er en stor fordel for hørselshemmede elever, da støy maskerer den ønskede lyden. Støy gjør det svært vanskelig for eleven med hørselsnedsettelse å skille ut lærerens stemme fra annen auditiv input (Smaldino & Flexer, 2012).

2.3.4 Lærerens betydning for elevens læring

En viktig pedagogisk faktor i skolen er relasjonen mellom lærer og elev. For at læreren skal kunne forstå sine elever og deres handlinger, og ha innsikt i deres verdier og oppfatninger er det en fordel med et tillitsforhold og en nær relasjon mellom lærer og elev. I tillegg kan en nær og trygg relasjon ha stor betydning for elevens utvikling (Nordahl, 2002).

For elever med hørselsnedsettelse kan det være av stor betydning at læreren forstår og har innsikt i elevenes ulike behov i skolehverdagen. Dette påvirker i hvilken grad eleven føler seg forstått (Dalton, 2013). Dersom læreren kjenner til elevens behov med i henhold til kommunikasjon, læring og sosial interaksjon, kan dette påvirke elevens egen opplevelse av å være inkludert i klassen. Barn som møter lærere som ikke gir de anerkjennelse, som opplever nederlag og lite eller ingen mestring, kan oppleve store negative konsekvenser av dette i skolen (Dalton, 2013).

For elever med hørselsnedsettelse som går i bostedsskolen kan det være en utfordring dersom lærerpersonalet ikke har tilstrekkelig kunnskap om utfordringene et hørselstap kan medføre (Israelite, Ower, & Goldstein, 2002). En undersøkelse fra USA, hvor 273 lærere fra bostedsskoler deltok, fant de at kun 74 % av lærerne var klar over at de hadde en elev med hørselsnedsettelse i klassen. De fant også at etter hvert som elevene ble eldre hadde lærerne mindre kunnskap om eleven og dens hørselstap. Ungdommene kan gå glipp av viktig informasjon og fagstoff fordi lærerne ikke forstår hvor viktig forsterkning er (Blair, EuDaly, & Benson, 1999). Dette kan gjøre at eleven ikke får et optimalt utbytte av opplæringen fordi de blir plassert i en undervisningssituasjon som ikke er tilpasset elevens sanseapparat. Eleven

kan som konsekvens av dette enten lære mindre enn det han/hun har potensialet for, eller legge inn mer innsats enn han/hun har kapasitet til (Grønlie, 2005).

Det sosiale kan også påvirkes ved at eleven ekskluderes i motsetning til å inkluderes fordi det er utfordrende å delta i samspill med hørende elever (Grønlie, 2005). Lærernes holdninger og talemåte påvirker elevene og kan ha stor betydning for integrering av elever med hørselsnedsettelse i klasse med normalhørende (Israelite et al., 2002).

Flere undersøkelser har funnet at relasjonen med lærer er viktig. Spesielt viktig er det at lærerne anerkjenner elever med hørselsnedsettelse sine behov, samt at de har tro på elevene og viser vilje til å møte disse behovene (Dalton, 2013; Israelite et al., 2002). Lærere som forstår elevene med hørselsnedsettelse, ser deres behov, forstår deres vansker og legger til rette for kommunikasjon motiverer elevene og styrker deres tro på seg selv (Dalton, 2013; Eriks-Brophy et al., 2006; Israelite et al., 2002). Tro på egen mestring er viktig for de skolefaglige prestasjonene og påvirker elevens utbytte av opplæringen (DiPerna, 2006).

2.3.5 Sosial deltagelse i skolehverdagen

Det er mye læring i det sosiale samspillet. Her tilegnes kunnskap om hva som er sosialt attraktivt. Store deler av barns sosialisering skjer i skolen, både i undervisning og i friminuttet. Det er viktig å være en del av det sosiale fellesskapet da dette bidrar til økt trivsel, trygghet og tilhørighet (Nordahl, 2002). Kontakt og samvær med jevnaldrende i skolen kan være avgjørende for trivsel i skolen (Dalton, 2013; Eriks-Brophy et al., 2006; Israelite et al., 2002; Kent & Smith, 2006; Kent, 2003). Luckner og Muir (2001) fant i sin undersøkelse om elever med hørselsnedsettelse at alle deltagerne så på venner og vennskap som viktig. Dette blant annet fordi venner gir støtte og trygghet, og det sosiale er en viktig del av skolehverdagen (Luckner & Muir, 2001). Det å falle utenfor det sosiale fellesskapet kan føre med seg en rekke negative virkninger som ensomhet, mistrivsel og isolasjon (Bain et al., 2004; Kent, 2003; Nordahl, 2002). Disse elevene kan oppleve skoledagen som belastende og går glipp av viktig sosial læring i samspill. Elever som falles utenfor trenger en trygg og støttende lærer som ser eleven og dens behov og møter de med forståelse (Dalton, 2013; Nordahl, 2002).

Enkelte kan også føle seg annerledes, at de skiller seg ut fordi de har en hørselsnedsettelse og bruker HA/CI eller andre hjelpemidler. Tilpasningen i klasserommet kan ha betydning for den

sosiale inkluderingen fordi det synliggjør elevens hørselstap. Tekniske hjelpemidler og lærere eller assistenter som har mye fokus på eleven kan oppleves som begrensende for elevenes sosiale samspill, identitet og selvstendighet (Dalton, 2013). Det vil være viktig å få til en tilrettelegging som eleven er komfortabel med.

2.4 Utvikling av identitet og sosiale relasjoner

Identitetsdannelse skjer i stor grad i ungdomsalderen og tidlig voksenalder. I ungdomsalderen skal man finne sin plass i samfunnet og ha en opplevelse av å inngå i en større sammenheng. (Tetzchner, 2012). Identitet er en "(...) sammenhengende og konsistent opplevelse av seg selv, hvem en er, hva en vil her i livet og hvordan en passer inn i samfunnet" (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 285). Individets utvikling påvirkes av miljøet. Skolen og venner er makrosystemet som bidrar til individets utvikling. Samtidig blir individet en del av samfunnet og dermed påvirker individets utvikling makrosystemene (Bronfenbrenner, 1979).

I identitetsutviklingen definerer ungdommen seg selv, og seg selv i samfunnets kontekst (Tetzchner, 2012). Gjennom relasjoner foregår det sosiale samspill som bidrar til å utvikle selvbevissthet. Andres reaksjoner har stor betydning for denne utviklingen. Selvbevisstheten påvirkes av andre og den kulturen man befinner seg i (Tetzchner, 2012). Bain et al. (2004) fant at tenårene hadde vært særlig vanskelig for deltagerne med hørselsnedsettelse i deres undersøkelse fordi det var i denne perioden de utviklet sin identitet og selvbevissthet. Forskjellene mellom dem og de hørende ble mer tydelig og vanskelig.

I ungdomsalderen blir mange mer bevisste på seg selv som en del av et større samfunn (Tetzchner, 2012). Flere undersøkelser av elever med hørselsnedsettelse fant at elevene var opptatt av å passe inn i majoriteten (Israelite et al., 2002; Kent & Smith, 2006; Punch & Hyde, 2005). Mange hadde hatt utfordringer med dette, og de uttrykket at de valgte å ikke fortelle at de er hørselshemmede i møte med andre mennesker fordi de ønsket å bli behandlet på lik linje med andre (Israelite et al., 2002; Kent & Smith, 2006).

Samtidig som ungdommene ønsker å passe inn i majoriteten sammenlikner de seg med andre ungdom. Denne sammenlikningen har betydning for deres egen tro på mestring. Her fokuserer de på om de får til det samme som andre, for eksempel sine klassekamerater. Skolehverdagen med lærere og medelever har stor betydning for mestringstroen (Tetzchner, 2012). Selv om de sammenlikner seg med andre har ungdom også en indre standard for hvordan de selv ønsker å

være. Det å oppleve mestring er viktig og mestringstro handler om at man opplever å ha kontroll over eget liv, påvirkning på egne handlinger og det som skjer med en selv (Tetzchner, 2012). Tro på egen mestring styrkes elevens deltagelse og utbytte i undervisningen (DiPerna, 2006)

Venner har stor betydning for den sosiale utviklingen i ungdomstiden. Ungdommene er gjerne usikre både på seg selv og de sosiale relasjonene de går inn i. Det er derfor viktig å ha trygge venner å støtte seg på (Tetzchner, 2012). utfordringer med sosialt samspill kan derfor oppleves sårt og vanskelig. Ungdomsårene er også den perioden man er redd for å ikke bli akseptert og relasjonene kan være skjøre. Det er en annen fortrolighet i vennskapene enn det har vært tidligere (Tetzchner, 2012). I en Australsk undersøkelse hvor det ble benyttet kvalitativ og kvantitativ metode, viste resultatene i den kvantitative delen ingen forskjell på hørselshemmede elever integrert i bostedsskolen og normalthørende elever med tanke på rapportert sosial ensomhet eller mindre sosial deltagelse. Men i den kvalitative delen av undersøkelsen var det flere elever med hørselsnedsettelse som rapporterte få nære venner, og flere la vekt på at misforståelser var veldig sårt og kunne føre til negative reaksjoner (Punch & Hyde, 2005).

Elever med hørselsnedsettelse kan oppleve vansker med kommunikasjon og utfordringer i forhold til sosial samspill og vennskap. Dette kan ha betydningen for utviklingen av identitet, som skjer i et samspill med andre. Israelite et al. (2002) fant at for elevene med hørselsnedsettelse var det av stor betydning at de hadde nære venner som også var hørselshemmet. Dette fordi de i denne gruppen følte seg akseptert og trygge, og kunne relatere seg til hverandre. I flere undersøkelser ønsket ikke elevene med en hørselsnedsettelse å bli definert ut i fra sitt hørselstap, men brukte selv termene "oss" om hørselshemmede og "de andre" om hørende (Dalton, 2013; Israelite et al., 2002; Kent & Smith, 2006). Dette kan tyde på at de muligens identifiserer seg som en del av en gruppe med nedsatt hørsel, og at de skiller seg fra andre med normal hørsel. Det kan være en trygghet å snakke om "oss" fordi man da er en del av en gruppe hvor man er akseptert. I tillegg har venner en tendens til å likne på hverandre og vennskap mellom ungdom er gjerne preget av felles interesser (Tetzchner, 2012). Nedsatt hørsel kan være noe som binder de sammen fordi man kan relatere seg til hverandre.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg først for kvalitativ og kvantitativ metode. Redegjørelsen for de to metodene gir en bakgrunn for begrunnelse av valget om kvalitativ metode i prosjektet. Jeg redegjør for fenomenologisk vitenskapsteori da metodisk tilnærming og analyse er inspirert av fenomenologi. Videre presenteres gruppeintervju som metodisk tilnærming, samt intervjuguide og utvalg. Med bakgrunn i at forskerens rolle anses som av betydning i fenomenologisk teori og kvalitativ metode redegjør jeg for min forskerrolle i studien. Deretter blir gjennomføring av datainnsamling, transkribering, samt analysemetode og gjennomføring av analyse redegjort for. Validitet og reliabilitet knyttet til prosjektet vil så bli gjennomgått. Til slutt presenteres en gjennomgang av etiske hensyn relevant for dette prosjektet.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode legger vekt på formelle, strukturelle tilnærminger med regler og formalisering, og bruk av statistiske metoder (Befring, 2007). Kvalitativ skiller seg fra kvantitativ metode da det er større åpenhet for improvisasjon og for forskerens valg underveis i prosjektet. Det legges gjerne vekt på en dynamisk samhandling mellom forsker og forskningsobjekt (Befring, 2007). Forskjellen på disse to metodene er blant annet mengde data. I kvalitativ metode er omfanget av informanter mye større, antall er her viktig da man ofte er opptatt av å finne resultater som kan gjelde for flere (en populasjon). I kvalitativ metode er det få informanter, man ønsker her å gå i dybden (Befring, 2007). I tillegg er dataene i kvalitativ metode i verbal format, enten muntlig eller skriftlig, i motsetning til kvantitativ som uttrykker data gjennom variabler og kvantitative størrelser (Befring, 2007).

Kvalitativ metode er hensiktsmessig å bruke der en ønsker å se nærmere på informantens opplevelse av noe, hvordan de forholder seg til sin livssituasjon og forstår verden (Dalen, 2011, Kvale & Brinkmann, 2012). Dalen (2011) skriver at "et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet" (s. 15). Gjennom kvalitativ metode søker man fylldige beskrivelser av informantenes virkelighet og få tak i deres opplevelse (Dalen, 2011). Kvalitativ forskning i samfunnsvitenskap handler om å se individet i dets eget miljø, samhandle med de på deres språk, på deres premisser (Gall, Gall, & Borg, 2007, s. 449). Dette gjelder særlig der man

forsker ute i feltet, men det gjelder også andre situasjoner der målet er å se individets opplevelse av et fenomen (Gall et al., 2007). Innenfor kvalitativ forskning finns ulike metoder som for eksempel ulike former for intervju og observasjon. Hvilken metode man velger må tilpasses ut i fra hva man ønsker svar på og hvem som er målgruppen (Dalen, 2011). Man må også vurdere om prosjektets utforming ivaretar informantene, særlig hvis man undersøker sårbare temaer eller vanskelige livssituasjoner (Dalen, 2011).

3.1.1 Valg av metode

Med bakgrunn i prosjektets formål og problemstillingen ”*Videregående elever med hørselsnedsettelse - hvilke behov har de i skolen og hvordan tilrettelegge for disse behovene?*” var kvalitativ metode det mest hensiktsmessige da det var ønskelig å få tak i informantenes opplevelse og forståelse av egne behov. Med kvalitativ metode kan man gå i dybden og få frem fyldige beskrivelser av informantenes virkelighet. Kvalitativ metode gir forskeren mulighet til å utforske forståelsen for fenomenet gjennom informantenes opplevelser, noe som passer godt til studiens formål.

3.2 Fenomenologi

Det er ulike filosofiske retninger innenfor kvalitativ metode og en som er mye brukt er fenomenologi. Fenomenologi er en kompleks filosofi og det er derfor ikke én metode eller fremgangsmåte for intervju som er fenomenologisk, men mange ulike måter å gå frem (Seidmann, 2013). Min metodiske tilnærming og analyse er kun inspirert av fenomenologi og blir derfor ikke betegnet som fenomenologisk. Med fenomenologisk perspektiv er målet å få intervjuobjektet til å rekonstruere sin virkelighet under det tema man ønsker å undersøke (Seidmann, 2013). Som Befring (2007) skriver ”det fenomenologiske perspektivet inneber å sette fokus på folks opplevingar og forståing av si situasjon og av det kvardagslivet dei har” (s. 181). Dette passer godt til oppgavens formål.

Målet i fenomenologisk filosofi er å komme så nærme som mulig individets subjektive forståelse. Man søker å få frem informantenes syn på egne erfaringer (Seidmann, 2013). Forståelse i fenomenologisk filosofi bygger på det med-gitte. Når vi retter bevisstheten vår mot noe så blir gjenstanden det vi forstår den som. Det vi har erfart, det vi oppfatter, det som bevisstheten vår konstruerer, det som er forstått er det som former hva vi ”ser”. Det vi forstår

gjenstanden som er bare én av mange muligheter (Wormnæs, 1987). Begrepet "livsverden" brukes for å betegne det som med-gis når vi sanser noe og de erfaringene som ting vi sanser settes inn i. Når noen ser på et nonfigurativt bilde vil de se det samme materialet, men redegjørelsen for hva som er på bildet vil kunne være forskjellig. Det vi med-gir til bildet avgjør hva vi "ser". Dette er blant annet styrt av forventninger. Disse forventningene kan være styrt av både individuelle og strukturelle trekk. Med strukturelle trekk menes at vi søker erfaringer som ikke er selvmotsigende, men konsistente og enhetlige erfaringer der ingen ting strider imot. De individuelle er miljøbetingete og teoribestemte og er med på å styre forventningene og bestemme hvordan vi forstår ting. På denne måten kan vi forstå "det samme" på veldig forskjellige måter (Wormnæs, 1987). I fenomenologisk filosofi er det ønskelig å utforske så uforutsetningsløst som mulig, uten forventninger, hypoteser eller teorier (Wormnæs, 1987), og slik søke å komme nær informantenes subjektive forståelse.

3.3 Gruppeintervju

Valget av metodisk tilnærming falt på fokusgruppeintervju. Gruppeintervju er valgt blant annet fordi informantgruppen med elever i videregående skole er en sårbar gruppe. De er i en alder hvor de skaper egen identitet og alt som er annerledes enn "normalen" kan oppleves veldig sårbart. Et gruppeintervju hjelper til å skape trygghet blant deltagerne da de har noe til felles. Informantene kjenner også hverandre fra tidligere noe som også er med på å gi en trygg atmosfære (Andenæs, 2000).

Opprinnelig skulle jeg gjennomføre et gruppeintervju samt fire individuelle intervjuer. På grunn av utfordringer med å få tak i informanter til de individuelle intervjuene ble det gjort endringer. Etter at et gruppeintervju var gjennomført ble det bestemt at det skulle gjennomføres to gruppeintervjuer. Dette fordi gjennomføringen av gruppeintervjuet gav datamaterialet som kunne brukes til å svare på problemstillingen. Da det i tillegg var svært utfordrende å få tak i informanter til de individuelle intervjuene ble prosjektet endret med tanke på å få gjennomført innen normert tid. Det ble derfor gjennomført et gruppeintervju til.

Med gruppeintervju har man mulighet til å styre noe som intervjuer gjennom spørsmålene/tema som man kan fastsette på forhånd, men det er også rom for informantene til å uttrykke seg fritt innenfor dette tema (Dalen, 2011). Informantenes mulighet til å uttrykke seg fritt er viktig med tanke på formålet med prosjektet, samtidig som det er en fordel med

noe struktur da jeg har lite erfaring fra intervju. Det var et bevisst valg å ha noen fastlagte rammer som ville være til hjelp for å holde fokus. Det ble derfor utformet en intervjuguide (vedlegg 5). Dette gav også større mulighet for at problemstillingen i prosjektet blir besvart.

Hensikten med å bruke gruppeintervju som metode er å skaffe informasjon og kunnskap om informantenes erfaringer og synspunkter (Brandth, 1998; Kvale & Brinkmann, 2012).

Gruppeintervjuet er i denne undersøkelsen gjennomført som en ”fokusgruppe”, samtalen er sentrert rundt flere tema, noe som er hensiktsmessig for ikke å få en u håndterlig mengde data (Brandth, 1998). Et slikt intervju produserer mer komplekse data enn individuelle intervju. Deltagerne kan diskutere, kommentere hverandres utsagn og komme med spontane uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2012). Man får også frem en menings- og erfaringsutveksling som kan gi kunnskap om kompleksiteten i temaet (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Dette var formålet med å bruke gruppeintervju i prosjektet.

Det var et ønske at intervjuet skulle foregå som en slags idémyldring for deltagerne hvor de skulle inspirere hverandre til refleksjon rundt tema. Som Brandth (1998) skriver, samhandlingen i gruppa stimulerer til idéer og tanker. Deltagerne kan hjelpe hverandre å huske, tolke erfaringer og sette det i perspektiv (Brandth, 1998, s. 155). Temaet for undersøkelsen er noe som angår alle elevene og det er en fordel at tema ikke er for privat slik at informantene ikke skal oppleve det som ubehagelig å dele informasjon og synspunkter innad i gruppa (Brandth, 1998). Hva som betegnes som for privat eller som sårbare tema avhenger av informantene. Noen vil kunne oppleve at det som blir snakket om er sårt, mens andre vil synes at det samme temaet er enkelt å snakke om. Jeg måtte derfor være forberedt på at noen kunne oppleve hørselstap som et sårbart tema, og at deltagerne kunne ha ulike reaksjoner på temaene som ble tatt opp. Det var viktig for meg å reflektere rundt mulige reaksjoner elevene kunne ha på spørsmål som ble stilt samt tema som kunne være sårbare før jeg gikk ut og intervjuet. Dette med tanke på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille og eventuell vinkling dersom noen opplevde det som ble snakket om som ubehagelig. I tillegg var det viktig å tenke gjennom min egen posisjon i denne situasjonen, min forskerrolle, og hvordan min reaksjon påvirker deltagerne.

Under innsamling av data er det viktig å få til ”tykke beskrivelser”. Dette trekkes frem som viktig i kvalitativ metode (Dalen, 2011; Gall et al., 2007). Det vil si fyldige beskrivelser som gir et best mulig inntrykk av hele intervjusituasjonen, all relevant informasjon sammen med meninger og intensjoner (Gall et al., 2007). Dalen (2011) skriver ”tykke beskrivelser”

innebærer ikke bare å beskrive, men også å fortolke og reflektere over det som kommuniseres i handlingen (s. 96). Gode ”tykke beskrivelser” bidrar også til enklere kodingsprosess og bedre muligheter til å sammenlikne materialet med teori eller forskning (Gall et al., 2007). I tillegg til at ”tykke beskrivelser” er en fordel i kodingsprosessen er det viktig for å få tak i konteksten rundt det informantene forteller noe som har betydning for tolkningen (Gall et al., 2007).

3.4 Intervjuguide

I denne oppgaven er det blitt brukt fokusgruppeintervju. Denne typen intervju krever ikke en intervjuguide, men jeg har valgt å bruke det i dette prosjektet. I en intervjuguide er spørsmålene utformet med tanke på å belyse problemstillingen. Grundig utarbeiding av spørsmål til intervjuguiden gir større mulighet for at informantene åpner seg og gir fyldige data om sine opplevelser (Dalen, 2011). En åpen intervjuform, uten noen spørsmål, er mer krevende for intervjuer og avhengig av at informantene er villig til å fortelle. Med intervjuguide kan samtalen struktureres rundt de temaene som er relevant for å svare på problemstillingen (Dalen, 2011). Jeg har lite erfaring fra intervju og bruk av intervjuguide som verktøy er en hjelp til å samle inn relevante og fyldige data. Intervjuguiden ble lagt opp slik at elevene skulle fortelle mest mulig fritt, og at samtalen i stor grad skulle være styrt av deres initiativ. Det ble lagt opp til noen spørsmål for å sikre at samtalen holdt seg innenfor ønsket tema.

Intervjuguiden er bygd opp med tanke på at intervjuene skal kodes ved hjelp av en fenomenologisk inspirert koding. Seidmann (2013) skriver at meningen med fenomenologisk intervju er å forstå opplevelsene og erfaringene til informantene og hvilken betydning de legger i disse. I et slikt intervju handler det ikke om hva intervjueren ønsker, men hva informanten har å fortelle (Seidmann, 2013). Med utgangspunkt i dette ble intervjuguiden utformet slik at det ble lagt til rette for at informantene skulle få anledning til å fortelle mest mulig åpent, samtidig som spørsmålene sørget for at samtalen holdt seg mest mulig innenfor tema. I fokusgruppeintervju er en av fordelene at man kan be informantene utdype et svar, komme med mer informasjon og følge informantenes initiativ under intervjuet. På denne måten kan man utforske og bygge videre på svarene (Dalen, 2011; Seidmann, 2013).

I begynnelsen av intervjuet ble det gitt informasjon om at det var informantene som styrte samtalen og diskusjonene, men at jeg hadde noen spørsmål som de fikk anledning til å snakke om og diskutere med hverandre (se intervjuguiden vedlegg 5). Intervjuguiden ble bygd opp slik at informantene fikk anledning til å komme innpå ulike tema som skulle gå igjen i kodingen av materialet og senere analysen i lys av fenomenologisk forståelse. Allikevel var det ønskelig at informantene kunne fortelle det som var viktig for dem og det var derfor åpent for at de ikke nødvendigvis snakket innenfor de tiltenkte temaene. Gjennom historier som intervjuobjektet forteller får man innsikt i deres opplevelse. Historiefortellingen er en prosess hvor man skaper mening (Seidmann, 2013). Målet med intervjuene var at informantene fikk anledning til å fortelle så mye som mulig om sine opplevelser og erfaringer, at intervjuene ble nærmere historiefortellinger fra informantene.

3.5 Utvalg

Utvalget i dette prosjektet er et kriterieutvalg, da utvalget ble til gjennom et samarbeid med en sentral aktør i praksisfeltet (Dalen, 2011, s. 47). De som er med i studien er plukket ut ved hjelp av en institusjon. For å ivareta informantenes anonymitet vil institusjonen ikke bli navngitt. Da det ikke finnes noe register på hørselshemmede elever i videregående kan det være utfordrende å komme i kontakt med informantgruppen som var ønskelig for studien. Jeg valgte å gå via institusjonen for å sikre meg kontakt med den ønskelige målgruppen. Det var ansatte ved denne institusjonen som tok kontakt med informantene angående mitt prosjekt.

For å belyse oppgavens problemstilling var det ønskelig å få tak i åtte - ti elever til gruppeintervjuet. Antallet ble valgt med bakgrunn i at det var ønskelig å få til to gruppeintervjuer, begge med 4-5 informanter. Gruppestørrelsen på 4-5 elever ble valgt fordi det var ønskelig å få til meningsutveksling og diskusjon i gruppen. Med færre informanter kunne det vært en mulighet for mindre komplekse meningsutveksling og mindre datamaterialet. Samtidig var det ønskelig det skulle være tid og rom for alle til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Alle informantene er fra en særskilt tilrettelagt skole. For ikke å få for stort utvalg og samtidig treffe ønsket målgruppe er det en fordel med inklusjonskriterier for utvalget (Dalen, 2011). Da skolen har elever som alle stort sett er innenfor ønsket målgruppe (elever med hørselsnedsettelse i videregående skole) hadde jeg kun tre inklusjonskriterier.

Inklusjonskriteriene for mine informanter var:

- Hørselshemmet (høreterskel på 25 dB eller høyere på et eller begge ører). Elever med hørselsnedsettelse har ulike behov og dette har ikke nødvendigvis sammenheng med størrelse på hørselstapet. Det er derfor ikke gjort skille på ulike grader av hørselshemming.
- Fylt 16 år. Informantene som deltar i prosjektet skal ha noen erfaringer fra videregående opplæring slik at de har en bakgrunn for å uttale seg om tema.
- Må ha talespråk som undervisningsspråk. Dette fordi det ligger andre premisser til grunn for elever med tegnspråk som undervisningsspråk når det kommer til skolegang.

Det endelige utvalget besto av totalt åtte informanter fra en særskilt tilrettelagt videregående skole. Noen av informantene hadde gått rett fra ungdomsskolen og over på den særskilt tilrettelagte skolen, mens andre hadde gått ett eller flere år på videregående på sin bostedsskole før de søkte seg inn på skolen de går på nå.

3.6 Forskerrollen

Min rolle som forsker har jeg forsøkt å utføre så nære den fenomenologiske filosofien som mulig. I forskningprosessen har man med seg en forforståelse. En bakgrunn av blant annet språk, verdier, interesser og erfaringer som styrer hvordan vi forstår det vi ser, hører og opplever. Det kan være en fordel å reflektere over denne forforståelse før man går ut og gjennomfører datainnsamlingen (Wormnæs, 2005). I fenomenologisk filosofi er det forforståelse som skaper bakgrunn for forståelsen vår (Wormnæs, 2005). En gjenstand blir det vi forstår den som (Wormnæs, 1987). Det som bidrar til vår forforståelse kan blant annet være teori. Dette er særlig aktuelt i forskning der man har et teorigrunnlag for problemstillingen man skal utforske. Man kan forstå ting ulikt på bakgrunn av ulike (og konkurrerende) teorier (Wormnæs, 2005). Et utsagn fra en informant kan tolkes ulikt fordi man har ulik forforståelse. Dette er viktig å være seg bevisst på når en er ute og samler inn data, slik at man ikke mister eller velger bort viktig informasjon.

I fenomenologi søker man å utforske gjenstandens egenart, uten å stadfeste eller falsifisere hypoteser/teorier, men la seg leve med for å kunne beskrive enkeltfenomener så

forutsetningsløst som mulig (Wormnæs, 1987). Det er en umulig oppgave å ikke ta med seg noe forforståelse i et forskningsprosjekt. Intervju er en samhandlingsprosess mellom intervjuobjekt og intervjuer, og intervjuer må fortolke informantens utsagn (Dalen, 2011). Det er også viktig å erkjenne egen forutinntatthet som forsker. Man er i en prosess fra begynnelse til slutt, med alt det innebærer av innhenting av teori/forskning, intervjuer, analyse av data med mer. Forskerens forforståelse er også et bidrag i prosjektet (Seidmann, 2013).

Min forforståelse i denne oppgaven er i stor grad preget av første året på master i audiopedagogikk. Mye av kunnskapen jeg tilegnet meg der har jeg tatt med meg i dette prosjektet. Det gjelder både forelesninger jeg har deltatt i og arbeid med teori og empiri, samt praksis. I tillegg er det blitt gjort en del bakgrunnsarbeid i forkant av selve intervjuene for at den metoden, formen og tema/spørsmålene som ble valgt i størst mulig grad skulle legge til rette for å besvare problemstilling. I tillegg til min faglige forforståelse har jeg selv gått på videregående og husker hvordan jeg opplevde min hverdag og hvilke behov jeg hadde. Underveis har jeg gjort refleksjoner rundt mine egne erfaringer sammenliknet med hva jeg kan finne i litteraturen og empirien som viktig for elever med hørselsnedsettelse. Utover dette har jeg ingen personlig kjenneskap til ungdom med hørselsnedsettelse, verken privat eller i jobb. Det er forsøkt å legge min forforståelse til side under selve intervjuene for å skape et mest mulig nøytralt grunnlag og la informantene styre fokus slik at deres synspunkter kom best mulig frem. Det er også forsøkt å legge forforståelsen til side under koding og analyse for å få frem informantenes syn slik det er ønskelig inspirert av fenomenologisk metode.

3.7 Gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan datainnsamlingen ble gjort, samt transkribering og analysemetode. Sammen med analysemetoden er det redegjort for hvordan analysen er gjennomført i studien.

3.7.1 Gjennomføring av gruppeintervju

Gruppeintervjuene ble gjennomført på et egnet sted for informantene. Da intervjuene skulle gjennomføres var det en ansatt ved institusjonene som ordnet et lokale og tidspunkt for gjennomførelse. De informantene som ønsket å delta møtte opp på dette stedet til gitt tid.

Intervjuene ble gjort på et eget rom uten forstyrrelser fra andre. Før intervjuene startet hilste jeg på alle informantene. Vi satte oss deretter ned rundt noen bord og jeg spurte informantene om de kunne sette seg slik at vi alle så ansiktene til hverandre og så nære min båndopptaker at den tok opp alt som ble sagt. Dette var også til hjelp for informantene slik at de oppfattet det som ble sagt og hadde mulighet til å munnnavlese. Deretter presenterte jeg prosjektet mitt og forklarte hvorfor jeg ønsket å snakke med dem. Alle informantene fikk utdelt informasjonsskrivet og leste gjennom dette. Da alle hadde lest det ferdig forklarte jeg skjemaets innhold muntlig. Informantene fikk så anledning til å stille spørsmål før de signerte informasjonsskrivet. Før intervjuet startet forklarte jeg hvordan det skulle foregå, se intervjuguide (vedlegg 5). Båndopptakeren ble skrudd på og intervjuet startet. Det første intervjuet ble gjennomført med en pause på 15 minutter halvveis. Dette intervjuet varte 1 time og 22 minutter. Intervju nummer to ble gjennomført sammenhengene. Informantene fikk tilbud om pause, men de ønsket å fortsette. Dette intervjuet varte 1 time og 17 minutter. Da intervjuene ble avsluttet ble båndopptakeren skrudd av og informantene fikk anledning til å snakke om hvordan de opplevde intervjuet. Jeg takket deretter informantene for deres deltagelse (se vedlegg 5).

Det er i denne oppgaven ikke gjennomført prøveintervju. Opprinnelig skulle gruppeintervjuet være med på å gjøre rettelser og eventuelt redigeringer av intervjuguide til de individuelle intervjuene. Deretter skulle det gjøres et prøveintervju av de individuelle intervjuene. Da det ble gjort endringer på metoden ved at det ble gjennomført et ekstra gruppeintervju i stedet for de individuelle intervjuene, var dette med bakgrunn i blant annet at det første gruppeintervjuet ga fyldige og komplekse data. Det var derfor ikke behov for et prøveintervju. Informantene gjorde en del refleksjoner rundt det som ble fortalt og spilte mye på hverandre. De kom med innspill til hverandres uttalelser, og diskuterte rundt ulike oppfatninger både der de var enig og uenig. Menings- og erfaringsutveksling er med å skape kompleksitet i tema (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Sammen med deltagernes diskusjon og kommentarer til hverandres utsagn er menings- og erfaringsutveksling med på å gi mer komplekse data enn individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012).

Under innsamling av data er det viktig å få til ”tykke beskrivelser”. (Dalen, 2011; Gall et al., 2007). I etterkant av begge gruppeintervjuene ble alle observasjoner knyttet til intervjusituasjonen nedskrevet. Dette innebar blant annet hvordan lokalet så ut, hvordan informantene satt, opplevelse av selv intervjusituasjonen, observasjoner som ble gjort

underveis med mer. Dette var til hjelp både for å sette det som ble sagt i kontekst, og samtidig en hjelp for tolkning av utsagn. Notatene ble gjort rett etter at intervjuene var fullført for ikke å gå glipp av mulig viktig informasjon. Det ble også notert ned annotasjoner i transkripsjonene. Dette er notater direkte knyttet til utsagn, og inneholder informasjon som for eksempel at det legges trykk på ord, om utsagnene var ironisk ment eller observasjoner med tanke på kroppsspråk knyttet til utsagnet. Dette var til god hjelp under koding og analyse av materialet og viktig for å få til ”tykke beskrivelser”.

Begge intervjuene ble tatt opp på bånd for å sikre materialet, og for at jeg skulle kunne fokusere på informanten og samtalen. I tillegg ble det notert ned memos. Memosene inneholder hendelser og refleksjoner som jeg gjorde under intervjuene. Disse er en del av analyse og tolkningsprosessen i kvalitativ metode (Dalen, 2011). Memosene ble i stor grad notert rett i etterkant av intervjuene. Under intervjuene lå fokuset på informantene. Det var på forhånd planlagt at det var slik det skulle foregå, da det var ønskelig å ha fokus på informantene for å skape trygghet i gruppa slik at de kunne snakke så fritt som mulig. Det ble også gjort notater under transkribering, dette for å sikre mest mulig informasjon til analysen og ”tykke beskrivelser”.

Et gruppeintervju kan være utfordrende da samspillet i gruppa er avgjørende for hvilke resultater og informasjon man får (Andenæs, 2000). Gruppene i dette prosjektet var naturlige grupper, altså grupper hvor deltagerne har kjennskap til hverandre fra før av. Dette er med på å skape en trygghet innad i gruppen som kan være med å stimulere til diskusjon og utveksling av erfaringer (Andenæs, 2000). I dette prosjektet fungerte gruppesammensetningene godt. Under begge gruppeintervjuene fikk jeg opplevelsen av at informantene var trygge på hverandre. Dette kom til uttrykk da informantene tok opp sårbare og alvorlige tema, og de andre var da veldig støttende og bekreftende ovenfor vedkommende som delte sin historie og erfaringer. Det ble også gjentatt flere ganger av flere av informantene at de følte seg trygge, både i skolesammenheng og sosialt, og at de hadde et godt fellesskap med trygge venner. Da intervjuene var gjennomført ble båndopptakeren skrudd av og de fikk anledning til å snakke litt om hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Reaksjonene var da utelukkende positive og de opplevde det som viktig å bli hørt og få fortelle om hvordan de opplever sin skolehverdag.

For å bearbeide dataene fra gruppeintervjuene ble opptakene transkribert og deretter organisert og analysert sammen med annotasjoner og memos. Som hjelp i bearbeidingen av

data er det blitt brukt dataprogrammet NVivo til å kode materialet. For å analysere materialet er det tatt utgangspunkt i fenomenologisk metode.

3.7.2 Transkribering

Transkribering er av betydning for å få med alle detaljer så presist som mulig, noe som gir mer pålitelig kilder. Det handler om å overføre talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2012). Når transkripsjonene foreligger er det de som er datagrunnlaget for analysen.

Informantenes refleksjoner blir konkretisert gjennom tekst (Seidmann, 2013). Det er derfor viktig at denne teksten er lojal mot informantenes uttalelser. Seidmann (2013) anbefaler å transkribere hele teksten med en gang, i motsetning til å transkribere kun de delene man bruker. Dette fordi han mener det er viktig å begynne med hele materialet, og at å transkribere kun deler av intervjuet fører til snevrere referanseramme for forskeren. Prosessen med å trekke ut essensen starter da for tidlig og man kan miste viktig materialet (Seidmann, 2013). I dette prosjektet er alle intervjuene transkribert i sin helhet for å unngå å potensielt miste viktig materialet. Dette særlig fordi jeg er en uerfaren forsker og det derfor er større sannsynlighet for å gjøre feil under analysearbeidet dersom jeg utelukker noe materialet for tidlig i prosessen. Transkripsjonene ble gjort samme dagen og dagene etter intervjuet for å sikre mest mulig korrekte og ”tykke beskrivelser”.

3.7.3 Analysemetode

Det kan være vanskelig å skille intervjuprosessen og analysen fra hverandre. Både under og etter intervjuene prosesserer og bearbeider man den informasjonen man får. I tillegg har man kanskje gjort seg noen tanker på forhånd med bakgrunn i teorien man har lest. Dette er også en del av analyseprosessen og er viktig å være bevisst på (Dalen, 2011; Seidmann, 2013). Det vil være umulig å unngå dette helt, derfor er det en fordel å være observant på egen forforståelse der det kan påvirke arbeidet med analysen, slik at man holder seg så objektiv til materialet som mulig. For å unngå at erfaringer fra et intervju påvirker neste intervju kan det være en fordel å fullføre alle intervjuene før man studerer transkripsjonene (Seidmann, 2013). I dette prosjektet ble det først et gruppeintervju gjennomført og transkribert. Alt arbeid med teori ble lagt vekk frem til neste gruppeintervju. Da begge intervjuene var gjennomført og transkribert ble kodings- og analyseprosessen satt i gang.

Kodingen, organiseringen og analysen av materialet er blitt gjort på en fenomenologisk inspirert måte. En viktig del av arbeidet med materialet er redusering av tekst, samt plukke ut det viktige i det som blir sagt. I fenomenologisk analyse bør man med fordel se materialet med åpent sinn, uten forutinntatthet eller hypoteser. Resultatene skal komme ut fra materialet, altså induktivt, materialet skal ikke brukes for å bekrefte teorier (Seidmann, 2013). Metoden som er brukt til å kode datamaterialet i oppgaven er hentet fra boken ”Handbok i kvalitativ analys” som har tatt i bruk Giorgis analysemetode. Denne metoden har fem trinn (Szklański, 2009).

1. Få tak i første forståelse av helheten
2. Finne meningsbærende enheter
3. Analyse av de meningsbærende enhetene
4. Tolkning
5. Overordnet teoretisk tolkning av materialet

I det første trinnet forsøker man å se helheten for å få en oversikt over hovedtrekkene i datamaterialet (Szklański, 2009). For å få til dette ble alle intervjuene lest gjennom to ganger for deretter å bli kodet med stikkord for hovedinnholdet i teksten. I denne prosessen kan man også forsøke å sortere ut de delene av materialet som ikke omhandler eller har fokus på oppgavetema (Szklański, 2009). Fordi det i dette prosjektet blir brukt NVivo er det ikke aktuelt å sortere ut noe da man koder det som er relevant og hele tiden jobber med råmaterialet.

I det andre trinnet begynner prosessen med å skille ut meningsbærende enheter ved å lete etter meningsskifter i teksten. Her skal teksten brytes ned til detaljer (Szklański, 2009). Dette ble gjort ved at hver tekst ble lest nøye og for hver gang det ble endringer i teksten, der det ble sagt noe om et nytt fenomen, ble det markert et skille. Dette dannet meningsbærende enheter og disse ble kodet.

I det tredje steget analyseres alle de meningsbærende enhetene i lys av konteksten. Man skal finne både det implisitte og eksplisitte meningsinnholdet i hver enhet (Szklański, 2009). Når man har funnet meningen transformeres disse fra hverdagslige tekster til kort og konkret tekst med mer abstrakte formuleringer og begreper (Szklański, 2009). Dette ble gjort ved at alt materialet som hadde blitt kodet i NVivo ble overført til en Word-fil for deretter å bli analysert etter trinn tre.

I det fjerde steget legges alle meningsenhetene sammen til én beskrivelse. Her skal meningsenhetene undersøkes i lys av prosjektets formål (Kvale & Brinkmann, 2012). Teksten har da forankring i hele datamaterialet og alle enhetene med meningsinnhold skal på et eller annet vis få plass i denne teksten (Szkłarski, 2009). Utsagnene ble tolket i konteksten av hele intervjuet/informantens uttalelser.

I det femte steget skal man få frem fenomenets generelle struktur. Det første man gjør er å gå gjennom teksten man satte samme i steg fire. Den studeres nøye og målet er å finne sentrale temaer som trer frem i beskrivelsene (Szkłarski, 2009). Deretter reduseres dette stoffet til man står igjen med essensen av det fenomenet som skal utforskes. For å finne essensen må man få tak i en intersubjektiv overensstemmelse av tema mellom alle deltagerne. Det innebærer å finne de temaene som går igjen hos alle informantene, altså ikke varierer fra deltager til deltager (Szkłarski, 2009). Den generelle strukturen skal bygge på utsagn fra alle informantene, altså være intersubjektiv. Når man har gjort dette står man igjen med fenomenets essens, som kan bestå av et eller flere tema (Szkłarski, 2009).

I de første to trinnene som innebærer koding ble de fleste temaene etablert. Da sluttproduktet forelå var det kun ett tema som var blitt fjernet fordi informasjonen som lå under denne kategorien allerede eksisterte under andre kategorier som var mer relevante og budskapet i disse ytringene kommer tydelig frem likevel.

Det legges vekt på at det er viktig å forsøke å gå inn i analysen så lite forutinntatt som mulig. Fokuset skal ligge på den informasjonen som informantene kommer med, og temaer/koder bør komme ut fra materialet man har (Seidmann, 2013). Forskeren skal ikke tvinge seksjoner fra transkripsjonene inn i kategorier basert på det han/hun har tenkt seg ut med bakgrunn i teorien (Seidmann, 2013). Under analysen er det forsøkt å være så bevisst som mulig på egen forforståelse, og forsøke å se materialet så forutsetningsløst som mulig. Kategoriene fra intervjuguiden var til hensikt å bruke videre i analysen og det fungerte godt. Informantene snakket ofte om temaene før spørsmålet var blitt stilt, da gjerne fordi en del av temaene henger sammen og påvirker hverandre. Dette førte til at informantene selv tok opp og fortalte om temaene fordi de opplevde det som viktig, selv om dette var temaer som var planlagt på forhånd i intervjuguiden.

3.8 Validitet og reliabilitet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for validitet og reliabilitet knyttet til studien samt belyse hvordan det er løst i dette prosjektet.

3.8.1 Validitet

I kvalitativ forskning omhandler validitet at man undersøker det som er ment å undersøke, at man måler det man skal måle. ”En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Det er ikke dataene i seg selv eller metoden som er valide eller ikke, men de resultater og konklusjoner man trekker. Samme metode kan produsere valide data i det ene tilfellet, men ikke det andre (Kleven, 2008; Maxwell, 1992). Metoden, dataene og gjennomførelsen vil likevel ha betydning for konklusjonene som trekkes og vil være en del av validiteten (Kleven, 2008). Validitet er derfor gjeldene i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Ved bruk av intervju som metode er det informantenes uttalelser og uttrykk som er datamaterialet. Det er derfor viktig at man som forsker er bevisst på å samle så gode data som mulig. For å øke validiteten bør man finne de gode spørsmålene som gir fyldige beskrivelser fra informanten, såkalt ”tykke beskrivelser”. I tillegg styrkes disse beskrivelsene av at intervjuer klarer å fange opp informantenes meninger og forståelser i handlingen (Dalen, 2011). Det er i denne oppgaven forsøkt å få til ”tykke beskrivelser” ved å bruke memos og annotasjoner aktivt i tolknings- og analyseprosessen. Memos er notater jeg skrev ned i etterkant av intervjuene knyttet til gjennomføring av intervjuet, beskrivelse av intervjusituasjonen og observasjoner jeg gjorde under intervjuene. Annotasjoner er notater knyttet direkte til transkripsjonen, for eksempel ansiktsuttrykk, kroppsspråk og liknende som ikke fremkommer i transkribering. Samtidig er det lagt vekt på å få med alle relevant utsagt fra datamaterialet slik at ingen informasjon blir utelatt. Det er også forsøkt å gjøre rede for prosessen og gjennomførelsen av prosjektet fra begynnelse til slutt.

Dalen (2011) trekker frem forskerrollen som et forhold knyttet til validiteten i et prosjekt. Det er viktig at man redegjør for og tydeliggjør hvilken tilknytning man har til fenomenet det forskes på. Dette gjør det enklere for leseren å kritisk vurdere i hvilken grad det kan ha påvirket prosjektet (Dalen, 2011). Jeg har i oppgaven redegjort for min tilknytning til tema i oppgaven samt min bakgrunn og forforståelse.

Intersubjektivitet er også noe som er viktig. Intersubjektivitet handler om å få en felles forståelse mellom den som intervjuer og informant. Intervju er preget av menneskelig samspill og fortolkningene som gjøres av informantens utsagn er preget av forholdet mellom intervjuer og informant. I hvilken grad man klarer å tolke andres opplevelse, og være så nær informantens forståelse som mulig, er avhengig av i hvilken grad forskeren klarer å skape intersubjektivitet i intervjusituasjonen. God intersubjektivitet styrker validiteten i tolkningene (Dalen, 2011). Validiteten styrkes når intervjuet legges til rette for informant, på informantens premisser. Det vil si at informanten kan uttrykke seg mest mulig fritt, at det er rom for informantens egne meninger og refleksjoner (Befring, 2007). Det ble lagt vekt på at informantene kunne trekke seg fra prosjektet om ønskelig for å sikre at deltagelse var helt frivillig, samtidig som det var viktig at informantene skulle oppleve at de var i et trygt miljø hvor de kunne dele sine historier. Intervjuet skulle være en positiv opplevelse. For å skape intersubjektivitet i intervjuet ble det brukt speiling (Lassen, 2014). Både speiling av innhold, følelser og meninger ble gjort for å få svar på om innholdet i utsagnet var forstått riktig. Ved et par anledninger var det en liten misforståelse og informanten forklarte da på nytt for å tydeliggjøre hva han/hun mente.

Begrepsvaliditet omhandler om begrepene som er brukt i studiet er operasjonalisert slik at de måler det de påstår å måle i studien (Gall et al., 2007). Det er i denne oppgave redegjort for sentrale begreper som er brukt i oppgaven, på hvilken måte de brukes og hva som legges i disse begrepene for å øke oppgavens begrepsvaliditet.

Ekstern validitet/generaliserbarhet omhandler i hvilken grad studienes funn kan generaliseres til liknende situasjoner (Gall et al., 2007), eller i hvilken grad resultatene som kommer frem av undersøkelsen er gyldig for andre enn de som deltok (Andenæs, 2000). Generaliserbarhet til populasjon har i kvalitativ forskning blitt problematisert da kvalitativ forskning gjerne har små utvalg. Andenæs (2000) argumenterer for at i hvilken grad kvalitative undersøkelser kan ha overføringsverdi først kan avgjøres når resultatene foreligger, og da av mottaker. ”Tykke beskrivelser” styrker oppgavens eksterne validitet med tanke på at det gjør det lettere for leseren å vurdere i hvilken grad resultatene kan være gyldige for andre (Dalen, 2011). Målet med denne studien er ikke å gi data som kan generaliseres, men det er forsøkt å gi ”tykke beskrivelser” slik at leseren/mottakeren kan vurdere om resultatene som foreligger kan være gyldig for andre.

Deskriptiv validitet tar for seg hvordan man har redegjort for innsamlingen av data, og tilretteleggingen av tolkningen og analysen. Det handler også om nøyaktig beskrivelse av forskerens betraktning, forskeren skal ikke forvrengte eller finne på ting. Dette er viktig både for feltnotater og intervjuene (Maxwell, 1992). En måte å sikre bedre deskriptiv validitet på er å bruke båndopptaker. Da kan man gå tilbake til originalkilden dersom man er usikker på noe. Et krav er da selvfølgelig at båndopptakeren skal ha god nok mikrofon slik at alt som blir sagt kommer med på opptaket (Maxwell, 1992). I deskriptiv validitet ligger det ingen tolkning eller meninger, det går kun på korrekte beskrivelser av hva som er gjort (Maxwell, 1992). Det er i denne oppgaven redegjort for alle deler av datainnsamling, samt gjennomføring av analysen. Under datainnsamling ble det brukt båndopptaker, og opptakene hadde god kvalitet.

Tolkningsvaliditet omhandler hvorvidt man ser uttalelsene til informantene i et større perspektiv (Dalen, 2011). Når man skal tolke meningen i det som informantene sier må det settes inn i kontekst (Maxwell, 1992). Tolkningene må gjøres med et blikk på helheten, for eksempel sett i forhold til de andre informantenes uttalelser (Dalen, 2011). I gruppeintervju kommer mye av informasjonen frem gjennom meningsutveksling mellom informantene. Dette hjelper til å se utsagnene i et helhetlig perspektiv ved hjelp av andre informanternes uttalelser. All tolkning er gjort med tanke på at utsagnene er satt i en sammenheng.

En del av validiteten er også godt opptaksutstyr og god kvalitet på lydfilene slik at transkriberingen blir mest mulig korrekt. Ved bruk av dataprogram vil kodings- og analyseprosessen bli mer transparent og lettere for forskeren å kontrollere eget arbeid (Dalen, 2011). Det er i denne oppgaven brukt NVivo i transkribering og koding av datamaterialet. Fordi intervjuer er en del av prosessen er det umulig å få til en gjengivelse av intervjuobjektets opplevelser og erfaringer. I selve intervjuet er den som intervjuer med på å påvirke samtalen gjennom sine spørsmål, reaksjoner, tilstedeværelse osv. I tillegg skal materialet transkriberes, analyseres og diskuteres, noe som vil påvirke materialet. Selv om man etterstreber å få materialet så nærme intervjuobjektets opplevelse av erfaringene så er intervjuer en del av prosessen og vil påvirke den (Seidmann, 2013).

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler i hvilken grad andre forskere/studier hadde kommet frem til de samme resultatene dersom de hadde gjort det samme studiet og gjennomført det på samme måte (Gall et al., 2007). Dersom undersøkelsen hadde vært gjort av en annen forsker er spørsmålet om de som blir intervjuet ville avgitt andre svar (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette kan være vanskelig å svare på i en intervjuundersøkelse. Reliabilitet er særlig gjeldende i kvantitativ forskning, i kvalitativ forskning er reliabilitet av mange oppfattet som lite egnet begrep (Dalen, 2011). Det er vanskelig i kvalitativ forskning å stille krav om at fremgangsmåte og analyse skal kunne etterprøves (Dalen, 2011). Informantene kan ha fått nye erfaringer, endret mening eller annet som vil gi andre data dersom samme undersøkelse gjennomføres på et senere tidspunkt. En utfordring med intervju er at man ikke kan vite med sikkerhet at informanten forteller sannheten, og heller ikke om denne sannheten gjelder for flere enn akkurat denne informanten. Man kan også stille seg spørsmålet dersom en annen hadde gjennomført intervjuet, ville informanten oppgitt andre svar? Tid og sted kan også ha påvirkning på svarene informantene gir. Dersom man hadde gjort intervjuet om en måned, eller en annen dag, til en annen tid kunne man potensielt fått andre svar. Dagsform kan også spille inn på svarene til informanten (Seidmann, 2013). Informantene kan ha en dårlig dag og oppleve irritasjon eller sinne, eller de kan være glade og oppstemte. Dette kan påvirke informantenes syn på egen situasjon eller forståelse av seg selv (Wormnæs, 2005). I tillegg så er forholdet mellom forsker og informant et viktig element i kvalitativ forskning, noe som gjør at omstendighetene endrer seg og blir vanskelig å etterprøve (Dalen, 2011). Dalen (2011) foreslår en tilnærming til reliabilitet hvor man redegjør for og beskriver godt fremgangsmåte i alle deler av prosjektet, slik at det er så ”gjennomsiktig” som mulig. Det er i denne oppgaven forsøkt å gi gode og fyldige beskrivelser av forskningsprosessen og gjennomførelsen for å gi best mulig reliabilitet.

3.9 Etiske hensyn

”Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet” (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006, s. 5).

Etiske problemstillinger finnes i hele forskningsløpet, fra begynnelse til slutt, og det er viktig at forskeren er kjent med disse. Særlig når man forsker på mennesker og deres privatliv er etiske problemer gjeldene fordi den private informasjonen som intervjuobjektet gir fra seg kommer ut i det offentlige gjennom den endelige rapporten (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kan være nyttig å ha tenkt gjennom de etiske problemstillingene på forhånd slik at man kan ta reflekterte valg og være forberedt dersom det dukker opp kritiske og sensitive spørsmål i løpet av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2012). Forskeren kan også med fordel forsøke å vurdere hvilke konsekvenser prosjektet kan ha og for hvem. Beste mulig utfall er at prosjektets har kun positive konsekvenser og at disse rammer mange. I kvalitativ forskning kan det være vanskelig å vite akkurat hvilke konsekvenser prosjektet kan ha og for hvem (Gall et al., 2007). Men det er viktig å reflektere over dette og ta valg som er etisk forsvarlig, og begrense negative konsekvenser i den utstrekning man har mulighet (Gall et al., 2007).

For å minske grad av forutinntatthet er det viktig at det stilles høye krav til begrunnelse av problemstilling, metode, analyse osv. Det skal ikke legges føringer på hvilke resultater som skal komme av forskningen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006). I tillegg bør de valgene man tar i prosessen bygge på gode verdier som ærlighet, rettferdighet og respekt for medmennesker (Gall et al., 2007). Når man driver med forskning på personer er det viktig å vise grunnleggende respekt for menneskeverd (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006).

3.9.1 Hensyn til deltagerne

Før man kan starte innsamling av data må deltagerne ha gitt sitt informerte og frie samtykke. Dette innebærer at deltagerne er inneforstått med alle relevante forhold for hans/hennes deltagelse i prosjektet, og at de når som helst kan trekke seg (innen prosjektets slutt). Samtykket skal gis uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen, 2011; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006; Kvale & Brinkmann, 2012). I dette prosjektet er det både gitt skriftlig og muntlig informasjon om

prosjektet og hva deltagelse innebærer (se vedlegg 4 for skriftlig samtykke). Det ble også gitt rom for spørsmål fra informantene før og etter intervjuet (se vedlegg 5 for intervjuguide). Det ble flere ganger i forkant av intervjuet samt etter intervjuet påpekt at deltagerne kan trekke seg når som helst fra prosjektet uten å oppgi grunn.

I dette prosjektet ligger hovedfokuset på temaet og informantene, men Gall et al. (2007) påpeker at det kan være en fordel å se informantene og tema i et bredere perspektiv. Ved å ta hensyn til kulturen og miljøet som informantene er en del av kan man unngå å støte noen gjennom de spørsmålene man stiller (Gall et al., 2007). Spørsmålene skal være etisk forsvarlig og dette er viktig å tenke på når man utformer intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2012). Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet med tanke på at alle informantene skulle ha en trygg opplevelse av intervjuet. Avhengig av en persons bakgrunn kan spørsmål bli tolket på ulik måte og det er viktig å ta hensyn til dette slik at man unngår negative opplevelser for informantene (Gall et al., 2007). Temaene skulle sikre svar på problemstillingen, og i tillegg være greit å svare på i gruppe. Det er derfor forsøkt å lage spørsmål som inviterer informantene til å fortelle samtidig som de selv kan velge hva de er komfortable med å dele. Informantene er ikke blitt presset til å fortelle om ting ikke ønsker, dette er blitt tatt hensyn til under intervjusituasjonen. Det at informantene om ønskelig kunne lese gjennom transkripsjonen før analysen har muligens gitt de en trygghet til å dele og fortelle sine erfaringer da de har mulighet til å trekke uttalelser i ettertid.

Det var viktig at gjennomføring av intervjuene var frivillig. Man skal ikke overtale eller lede informantene til å delta eller si ting de ikke ønsker (Seidmann, 2013). Dette ble etterstrebet så langt som mulig ved å bruke åpne spørsmål. Ledende spørsmål ble kun brukt der hvor det var ønskelig å få informantene til å bekrefte eller avkrefte om jeg hadde forstått deres utsagn riktig. Under intervjuet bør informantene snakke mer enn intervjuer. Dette kan sjekkes ved å gå gjennom transkripsjonene og se at seksjonene som tilhører informantene er en god del lengre enn dine som intervjuer, som burde være noen få linjer (Seidmann, 2013). I begynnelsen av intervjuene ble de fortalt at det var informantene som skulle snakke og diskutere. I tillegg var de spørsmålene som ble forberedt korte og konsise, noe som også gjaldt oppfølgingsspørsmålene som ble stilt underveis.

3.9.2 Behandling av data

Det skal også sikres at informasjon blir behandlet konfidensielt. Konfidensialitet er noe som Kvale og Brinkmann (2012) trekker frem i alle delene av forskningsprosjektet og at det er viktig å tenke gjennom og være bevisst hvordan man kan sikre konfidensialiteten. Dette innebærer at data som kan identifisere informantene/deltagerne i prosjektet ikke avsløres og at all informasjon som gis behandles konfidensielt. Man skal anonymisere deltagerne, samt hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade forskningsobjektene (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006). Det er i dette prosjektet fulgt alle retningslinjer og anbefalinger gitt av NSD (se vedlegg 1 og 3). All informasjon om informantene og tredjepersoner sensurert. Tredjepersoner er blitt informert om at de er nevnt i datamaterialet med mulighet for å få fjernet alle tilhørende data.

Ved innhenting av personopplysninger skal disse lagres forsvarlig i en tidsbegrenset periode og slettes når mulig (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006). Alle personopplysninger er lagret på forsvarlig måte og blir slettet ved falt sensur.

Det kan oppstå et dilemma mellom anonymisering og presentasjon av data. Både fare for stigma, gjenkjennelse av informanter eller tredjepersoner er viktig å tenke over og veie opp mot presentasjon av viktige resultater som virker troverdig (Dalen, 2011). I denne oppgaven har informasjon om tredjeperson blitt fjernet i sin helhet, eller sensurert slik at det ikke er mulig å identifisere personen. Informasjon som kan muliggjøre gjenkjennelse av informantene er fjernet eller anonymisert. Dersom det er nødvendig å ha med identifiserbare data skal deltagerne være inneforstått med dette. Det er også viktig at forskeren vurderer mulige konsekvenser som studiet kan ha for de som deltar i prosjektet. Risikoen for konsekvenser bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2012). Med bakgrunn i at informantene er elever ved en særskilt tilrettelagt skole er det gitt informasjon skriftlig og muntlig om at dette kan være en mulig gjenkjennelsesfaktor (se informasjonsskriv, vedlegg 4).

Ved transkripsjon og analyse er det viktig å tenke gjennom hvordan man kan foreta en lojal skiftlig transkripsjon og hvor kritisk man skal være i analysen (Kvale & Brinkmann, 2012). Det ble foretatt flere kontroller av transkripsjonene for å sikre at de var korrekt utført fra opptakene.

Jeg har i prosjektet hatt jevnlig kontakt med min saksbehandler hos NSD og fulgt deres anbefalinger slik at studien er gjennomført på en etisk forsvarlig måte. Dette har omhandlet endring av metode samt behandling av opplysninger om tredjeperson (se vedlegg 2 og 3).

3.9.3 Etiske hensyn i intervjusituasjonen

I forkant av gruppeintervjuet ble det gitt en oppfordring til informantene om at de forholder seg til den informasjonen som kommer frem under intervjuet på samme måte som om de hadde hatt taushetsplikt. På denne måten kan også hver deltager vurdere i hvilken grad og type informasjon de ønsker å dele. Dette er anbefalt av Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (2010). Da hørselsnedsettelse regnes som sensitive opplysninger om helse er det viktig å gi informantene tilstrekkelig informasjon og dermed tilrettelegge for at de kan ta informerte valg på egne vegne med tanke på deltakelse i studien. Konfidensialitet er særlig viktig ved intervju da forsker og informant møtes ansikt til ansikt, det er viktig at informanten føler at hun /han blir behandlet fortrolig (Dalen, 2011). Det ble påpekt at intervjuer har taushetsplikt, og at det var mulig å gi beskjed dersom den informasjonen som kom frem under intervjuet var ønskelig at ikke skulle være med i prosjektet. Informantene fikk tilbud om å lese transkripsjonen når den forelå, og fjerne informasjon eller trekke seg fra prosjektet om ønskelig.

Etiske problemstillinger i en intervjuundersøkelse kan blant annet være å få til en trygg atmosfære hvor intervjuobjektet kan snakke fritt, samtidig som intervjuer styrer samtale slik at den holdes innenfor ønskelig tema. En balanse mellom intervjuers ønske om informasjon og intervjuobjektets integritet er her sentral. Et dilemma her er hvordan forskeren kan være personlig, men ikke privat (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er også et dilemma hvordan man kan få til en trygg atmosfære i gruppeintervjuet, slik at informantene opplever å kunne snakke fritt, også ovenfor hverandre. Dette kan forhåpentligvis løses ved at gruppen er en såkalt naturlig gruppe, at gruppesammensetningen tar utgangspunkt i en gruppe som allerede eksisterer, at deltagerne er trygge på hverandre (Brandth, 1998). I dette prosjektet er utvalget en naturlig gruppe, blant annet for at deltagerne skulle være mest mulig trygge i situasjonen.

3.9.4 En sårbar gruppe

Det er viktig at informantenes anonymitet blir ivaretatt på en god måte. Informantene må føle seg trygge på at informasjonen de gir ikke blir misbrukt eller at den kan kobles til det enkelte individ (Dalen, 2011). Hørselsmiljøet er et tett miljø hvor veldig mange kjenner hverandre og det var derfor ekstra viktig å sikre informantenes anonymitet så langt det er mulig.

Informasjonen om hvor jeg har hentet mine informanter fra vil kunne være med på å gjøre de lettere gjenkjennbare. Dette fikk informantene informasjon om både på samtykkeskjema de mottok på forhånd og det ble gjentatt muntlig før samtykket ble underskrevet. Gjennom informert samtykke fikk de eksplisitt informasjon om muligheten for å bli gjenkjent i studiet. Det var ingen av informantene som valgte å lese gjennom transkripsjonene eller trekke seg fra studiet.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra datainnsamlingen bli presentert og deretter drøftet i lys av fremlagt teori og empiri.

Det er først en kort presentasjon av informantene i prosjektet. Deretter blir funnene presentert gjennom tre tema. Temaene er løftet frem fra informantenes utsagn og fellestrekk i behovene informantene har gitt uttrykk for under intervju. Resultatene blir presentert i sin helhet innenfor tilhørende kategori, med utsagn fra informantene som fremhever deres behov i skolen. Etter presentasjon av funn i hvert tema drøftes resultatene opp mot gjeldende teori.

Under analysen ble tre temaer arbeidet frem. Disse temaene viser behovene elevene har i skolehverdagen. Temaene er:

1. Sosiale deltagelse
2. Tekniske hjelpemidler
3. Pedagogisk tilrettelegging

De tre temaene belyser informantenes behov i skolen med tanke på best mulig utbytte av opplæringen. Informantenes behov kommer i stor grad til syne gjennom utfordringer de har eller har hatt i skolen. Dette gjenspeiles i analysen. Da flere av behovene som fremkommer i analysen henger sammen kan de ikke nødvendigvis stå alene. Presentasjonen og drøftingen innenfor ulike temaene vil derfor gjenspeile denne kompleksiteten og behovene må sees i lys av helheten.

4.1 Kort presentasjon av informantene

Informantene går på en videregående skole som er særskilt tilrettelagt for hørselshemmede elever. Alle informantene har gått på sine bostedsskoler tidligere. Noen har gått rett fra ungdomsskolen og over på den særskilt tilrettelagte videregående skolen, noen har gått ett eller flere år på videregående på sin bostedsskole før de søkte seg inn på skolen de går på nå. Erfaringene som informantene delte var både fra skolen de går på nå og tidligere skoler. Resultatene må sees i lys av at informantene går på samme skole, da skolen er særskilt tilrettelagt elever med hørselsnedsettelse.

4.2 Sosial deltagelse

Informantene har et behov for å bli inkludert i det sosiale miljøet, og forståelse fra medelever blir derfor viktig. Det kan se ut til at informantene finner en trygghet i venner som er like seg selv, som kjenner til og tar hensyn til ulike utfordringer et hørselstap medfører. Informantene legger vekt på at gode vennskap er viktig for skolegangen. Vennskap og godt miljø i klassen er noe gruppene trekker frem som en viktig faktor. Informantene har behov for venner som de kan være med i klassesituasjon og friminuttet. De begrunner dette i behov for å ha noen å prate med, samt be om tips og råd. Den ene informanten legger vekt på at medelevene betyr mye fordi det sosiale er en del av skolehverdagen:

”Ja fordi medelever det er jo en veldig viktig del av det sosiale samværet som igjen er en viktig del av det å gå på videregående skole. Jeg vil si at medelever betyr veldig mye.”

To informanter påpeker at utfordringer sosialt kan påvirke skolegangen:

”Men likevel så har det jo noe å si om du har venner i klassen og har noen å være i friminuttene for eksempel da. For hvis ikke så går kanskje ikke skolegangen så lett. Da er det kanskje lettere å for eksempel ja, droppe ut da. Men.. så jeg tror det har veldig mye å si.”

”Det er sånn trives du ikke i klassen selv om læreren er god, altså har du ikke noe venner på skolen så vil jeg si at det er veldig vanskelig å kunne være i klassen da.”

Informantene ønsker ikke utelukkende venner som har nedsatt hørsel, men det er viktig for de å ha venner som de kan dele erfaringer med og som forstår dem. Det kan virke som informantene har behov for venner med hørselsnedsettelse fordi de har et annet grunnlag enn normalthørende for å forstå deres situasjon. Informantene setter pris på å bli forstått uten at de trenger å fortelle hva andre skal gjøre. De har et behov for vennskap hvor det eksisterer en uutalt forståelse fordi vennene har førstehånderfaring med utfordringene knyttet til å ha et hørselstap. Dette kommer tydelig frem i utsagnet til en informant:

”Også er det viktig å ha venner rundt deg og kanskje et vennemiljø hvor det er flere som har nedsatt hørsel og kan snakke om sånne ting. Som er irriterende, som man synes er vanskelig og.. som for eksempel hvis det er noen som har en lærer som er helt udugelig på dette med mikrofon, så er det jo fint å snakke med folk som kan hjelpe en til å finne ut hva man skal gjøre med det.”

I den ene gruppen forteller informantene at de har opplevd å bli sett ned på fordi de ikke hører. Informantene opplever at mennesker rundt mangler forståelse for hvorfor de sier hø og i stedet trekker konklusjon om at de er dumme.

”På vanlige videregående skoler så var det veldig mange som trodde at jeg var dum. Fordi at jeg sa hø. Det var bare fordi at jeg ikke hørte. Så det har ingen ting å si om man har nedsatt hørsel, man er jo ikke dum for det.”

På den særskilte tilrettelagte skolen opplever informantene større trygghet og forståelse som gjør at de kan spørre om igjen når de ikke hører. Forståelse gir informantene trygghet til å gå inn i sosiale situasjoner og delta på lik linje med andre. De blir ikke ledd av dersom de ikke får med seg det som blir sagt. De har et behov for at medelever har kunnskap om hørselstapet og har forståelse for konsekvensene det medfører. Informantene har negative erfaringer fra situasjoner hvor de ikke oppfatter hva samtalen dreier seg om eller hva som akkurat ble sagt og svarer inadekvat. Dette skaper negative reaksjoner hos andre og elevene føler at de har gjort noe galt uten egentlig å vite hva det er. De står igjen med en følelse av at de har dummet seg ut. Dette påvirker deres sosiale deltagelse negativt ved at de unngår sosiale situasjoner hvor de kan oppleve misforståelser.

Flere informanter forteller at de har opplevd å være flau over sin hørselsnedsettelse. De har unngått å bruke høreapparat, teknisk utstyr eller andre hjelpemidler i frykt for negative reaksjoner fra andre, da særlig medelever. Negative reaksjoner gjør at informantene trekker seg ut av det sosiale. Dette kan komme av en følelse og opplevelse av å være annerledes. Flere nevner at de ikke ønsket å skille seg ut noe som førte til at mange av dem heller ikke var åpen om hørselstapet sitt. Dette kommer tydelig frem i flere utsagn fra informantene:

”Jeg hadde HA i fjor, men jeg turte aldri å bruke det. Så.. eller for jeg turte ikke, trodde folk ville se ned på meg. Også var det jo.. jeg brukte de hver gang jeg kom hjem da. Men ikke hvis vi skulle ut. Da turte jeg ikke, da måtte jeg ta de av.”

”... jeg synes ikke det var noe særlig behagelig å gå med det. Liksom fordi jeg følte meg så annerledes og det var liksom, synes det ble litt vanskelig.”

”... jeg var ikke så veldig åpen om hørselshemmingen min. Var mer fordi at jeg var den eneste i klassen som hørte dårlig, og jeg vil ikke skille meg mer ut enn det jeg allerede gjorde. Jeg var ikke så veldig åpen og jeg sa ikke så veldig ofte i fra når jeg ikke skjønnte hva de andre sa.”

”Det kan være mange elever med nedsatt hørsel som kan være redde for å vise at de har høreapparat. For at de kan bli mobba for det.”

Informantene uttrykker at de er redd for å skille seg ut. De har et behov for å være en del av majoriteten. Selv om de trenger HA for å få forsterket lyd er behovet for å passe inn i det sosial miljøet større.

Ved den særskilte tilrettelagte skolen opplever flere av informantene at det ikke er vanskelig å fortelle om sitt HT.

”Men nå etter at jeg begynte her så jeg begynte å bli mer åpen om det. Og det har betydd veldig mye. Fordi nå skjønner folk jeg prater med at jeg hører dårlig for at de da tar de lettere hensyn til det. Så det hjelper også å si dem at jeg hører dårlig og hva de må gjøre. Slik at de forstår hva de sier. Det hjelper veldig.”

Alle informantene føler seg nå mer komfortable i det sosiale miljøet fordi de er rundt andre hørselshemmede. De er heller ikke redde for å si feil fordi medelever viser forståelse. Ved å bli møtt positivt på grunn av sin åpenhet er informantene tryggere i sin sosiale rolle.

4.2.1 Drøfting av sosial deltagelse

Flere undersøkelser vektlegger vennskap med jevnaldrende i stor grad med tanke på trivsel i skolen for elever med hørselsnedsettelse (Dalton, 2013; Eriks-Brophy et al., 2006; Israelite et al., 2002; Kent & Smith, 2006; Kent, 2003; Luckner & Muir, 2001). Uten et trygt fellesskap i skolehverdagen kan dette føre til mistriivsel og ensomhet (Bain et al., 2004; Kent, 2003). I tillegg kan det å føle seg annerledes og at man skiller seg ut være utfordrende sosialt (Dalton, 2013). Informantene vektlegger støtte og trygghet fra venner som forstår deres situasjon og da gjerne venner med hørselsnedsettelse. I vennskap med andre hørselshemmede kan de dele erfaringer og relatere seg til hverandre, samt få hjelp og støtte til utfordringer de møter i hverdagen (Israelite et al., 2002).

Venner har stor betydning for den sosiale utviklingen og i ungdomstiden blir man mer bevisste på seg selv som en del av et større samfunn (Tetzchner, 2012). Selvbevissthet påvirkes av kulturen man er i, og holdninger og tilbakemeldinger fra andre vil derfor kunne ha stor betydning for hvordan den hørselshemmede ser på seg selv. Mange med en hørselsnedsettelse er opptatt av å passe inn i majoriteten (Israelite et al., 2002; Kent & Smith, 2006; Punch & Hyde, 2005), og negative reaksjoner som følge av misforståelser kan være veldig sårt og gi en opplevelse av å være utenfor fellesskapet (Punch & Hyde, 2005). Informantene forteller at de tidligere ikke snakket høyt i klassen i frykt for å bli ledd av fordi

de svarer feil. Dette bekrefter at misforståelser kan føre til negative reaksjoner, som igjen hindrer eleven i å delta i undervisningen.

Informantene uttrykker et behov for større forståelse fra medelever. Negative reaksjoner som for eksempel å bli kalt dum gjør at informantene trekker seg ut av det sosiale. Andres reaksjoner har betydning for selvbevisstheten fordi det sosiale samspillet bidrar til utvikling av selvbevissthet (Tetzchner, 2012). Ungdom kan være usikre på seg selv og de sosiale relasjonene, og sosialt samspill kan oppleves vanskelig og sårt dersom de ikke mestrer det. Trygge venner man kan støtte seg på vil være viktig (Tetzchner, 2012). Det sosiale har også betydning for elevens skolegang da gode sosiale ferdigheter kan forsterke elevens utbytte av undervisningen (DiPerna, 2006). Mulige tiltak kan være bedre informasjon til klassen om hva det vil si å ha et hørselstap og hvordan det er å være en elev med hørselsnedsettelse. Dersom klassen sitter med bedre kunnskap vil muligens eleven ikke oppleve det å gjøre feil som belastende. Her kan læreres holdninger være med å påvirke medelevers holdninger (Israelite et al., 2002). Det kan også være med å styrke elevens tro på seg selv (Dalton, 2013; Eriks-Brophy et al., 2006; Israelite et al., 2002).

Informantene opplever at det å fortelle om sitt HT forbedrer den sosiale delen av skolehverdagen, likevel synes de det er vanskelig å dele hvilke utfordringer de har. Dette er likt funnene til Dalton (2013) hvor informantene selv syntes det var vanskelig å være åpen om eget hørselstap, men samtidig anbefalte andre med hørselsnedsettelse å være åpne og spørre om igjen osv. Dette kan bunne i en følelse av å være annerledes og ikke få til det som andre klarer. Elevene sammenlikner seg med andre og deres tro på egen mestring påvirkes av at de ikke får til det andre får til (Tetzchner, 2012). Man ønsker å passe inn i majoriteten (Israelite et al., 2002; Kent & Smith, 2006; Punch & Hyde, 2005). Informantene uttrykker at åpenhet om eget hørselstap har vært til hjelp fordi det skaper forståelse hos andre som fører til at de tar mer hensyn. Ved at medelever tidlig får kunnskap om hørselstapet kan dette bidra til at det i kommunikative situasjoner oppstår færre barrierer. Et tiltak rettet mot ungdom kan være å gi dem kunnskap om eget hørselstap og gjøre dem bevisste på hva som kan lette kommunikasjon i sosiale situasjoner. Gjennom dette kan eleven bli mer fortrolig med å ta ansvar for å fortelle om sin hørselshemming og hva medelever kan bidra med for å inkludere eleven i det sosiale samværet.

4.3 Tekniske hjelpemidler

I resultatene fremkommer det at informantene skiller mellom HA/CI og teknisk tilrettelegging i klasserommet. HA/CI er hjelpemidler som de opplever som en del av den de er og dermed deres eget ansvar. Informantene trekker frem mikrofon, teleslynge og FM-anlegg under teknisk tilrettelegging i klasserommet. Disse hjelpemidlene er en del av skolen, lærere og administrasjonens ansvar. Det ser ut til at elevene gjør et skille fordi HA/CI er noe de kontrollerer, mens teknisk tilrettelegging på skolen er noe de ikke har kontroll over. De er også avhengig av at lærer og medelever velger å ta i bruk hjelpemidlene i teknisk tilrettelegging.

Alle informantene fremhever bruk av mikrofoner i klasserommet, både når det ikke fungerer/ikke blir brukt og når det fungerer. Dette illustrerer behovet disse elevene har for tilgang på god lyd. Flere opplyste at de tidligere var frustrert over manglende bruk av tekniske utstyr blant lærere og enkelte ganger motvilje mot bruk av teknisk utstyr. Dette var da knyttet til bruk av mikrofon i undervisningen, og et tema som var gjennomgående i begge intervjuene.

”Så er det jo lærerne som sier ”nei, jeg trenger ikke bruke mikrofon, for jeg har så sterk stemme” ... du får bare lyst å filleriste de for det har ikke noe å si hvor sterk stemme du har hvis jeg ikke hører den...”

Informantene uttrykte stor frustrasjon over lærere som valgte å ikke bruke eller glemte å bruke mikrofon i undervisningen. Flere av informantene fortalte at de sa ifra mange ganger, maste på lærerne, men at det likevel ikke var til hjelp. Det er tydelig at de foretrekker at lærerne automatisk tar på seg mikrofon når de kommer inn i klasserommet. Dersom noe av det tekniske utstyret ikke fungerer så ønsker ikke informantene å måtte tar ansvar for det. De har behov for at lærerne er bevisste på god lyd i undervisningen og tar ansvar for mikrofonbruk.

”... det er lærere som har ordentlig forståelse for det med nedsatt hørsel og hvor viktig det faktisk er med mikrofon og gode høytalere og god lyd”

Behov for tilrettelegging kommer til uttrykk ved erfaringer hvor tilretteleggingen ikke har vært tilstrekkelig. De er frustrerte fordi deres behov for tekniske hjelpemidler i skolehverdagen ikke blir dekket selv om det er tilgjengelig. Informantene vektlegger i stor

grad lærernes holdninger og innstillinger til elever med hørselsnedsettelse. De ønsker å bli tatt på alvor, at lærerne skal sette seg inn i deres situasjon, og dermed forstå sitt ansvar.

Flere av informantene fortalte om hendelser fra tidligere der teknisk utstyr har vært til hinder mer enn det har vært til hjelp. Et tilfelle som to informanter fortalte om var hvor medelever har snakket i mikrofonen, samtidig som læreren underviser, og eleven med hørselsnedsettelse har da fått medelevene direkte på HA uten at læreren er klar over dette. Dette var veldig forstyrrende, og noe som gjorde at flere av informantene tidligere var negative til å bruke det tekniske utstyret. Her kan man se at lærernes kunnskap om tekniske hjelpemidler er sentral.

”Jeg gikk på vanlig videregående i fjor. Og kontaktlæreren min tok ikke hensyn til å snakke til meg. Jeg fikk tilbud om å bruke teknisk utstyr, men jeg ville ikke det på grunn av opplevelser jeg har hatt fra barndomsskolen og ungdomsskolen. At både.. eller andre elever bare tuller med mikrofonene. Sitter og snakker med meg mens læreren snakker, og det er jo bare jeg som hører det. Så jeg valgte å ikke bruke teknisk utstyr.”

”Hvis jeg kunne valgt om igjen, og skulle gått på en vanlig skole om igjen. Så hadde jeg heller ikke tatt teknisk utstyr. Som hun sa, de snakker til meg uten at, eller liksom "hallo hører du meg?" i mikrofonene. Så det er liksom. Det blir veldig ukonsentrert”

Dette viser at informantene har et behov for forståelse fra medelever med tanke på deres utfordringer i klasserommet, og at den tekniske tilretteleggingen blir brukt på en adekvat måte.

Et par av informantene påpeker at HA og CI ikke gir perfekt hørsel eller normalhørsel. Det er vanskelig for dem å skille ut tale fra støy. Støy er et moment som blir tatt opp mange ganger i løpet av intervjuene og som tydelig er et stort problem for elevene. De har et behov for å få bedre S/N forholdet slik at de kan få med seg undervisningen. Informantene bruker mye energi på å høre fordi de sliter med å skille tale fra støy. Jo mer støy dess vanskeligere, noe som krever mer konsentrasjon og mer energi.

Mange forteller at når de kommer hjem fra skolen har de sovet flere timer fordi de er så slitne. De uttrykker et behov for tilrettelegging med tanke på taleoppfattelse som er avgjørende for deres utbytte av undervisningen. Støy er en stor utfordring for taleoppfattelsen, og dersom de ikke får bedret S/N forholdet blir de fortere slitne noe som går utover skolearbeidet.

”Jeg ble fort sliten av å fokusere to ganger mer enn de hørende gjør, fordi du ikke kan se munnen til læreren. Vi må sitte å fokusere og prøve og prøve å få forstå hva læreren sier

for noe. Og når jeg ikke fikk skjønne helt hva han sa for noe så klarte jeg ikke å gjøre lekser. Jeg sovna med en gang. Jeg ble bare for sliten av å være på skolen.”

Flere av elevene uttrykker frustrasjon fordi de er en situasjon som de opplever som vanskelig. De vil så gjerne høre, de vil så gjerne lære, men ørene og HA/CI strekker ikke til. Frustrasjonen tolkes som et uttrykk for deres utfordringer knyttet til å ha en hørselsnedsettelse. Dette understreker nødvendigheten av tilrettelegging som gir tilgang til god lyd. Noe av informantene forteller at dersom de mister ord og sammenhengen i det som blir sagt, detter de ut av undervisningen.

”... så blir man liksom sliten av å hele tiden skal prøve så godt man kan hele tiden, på en måte, man vil jo gi hundre prosent. Men det er litt sånn vanskelig når du ikke hører, og hvis ikke du hører og du ikke på en måte skjønner sammenhengen, jeg er i alle fall.. da kan jeg dette ut også bare sitter jeg der.”

Mange av informantene viser tydelig frustrasjon over kreftene de må bruke på å få med seg hva som blir sagt. Dersom det ikke tilrettelegges for god lyd bruker de veldig mye energi på å delta i undervisningen. For å få fullt utbytte av opplæringen er eleven avhengig av gode S/N forhold slik at de ikke detter ut av undervisningen.

Et hørselstap er utfordrende i skolen fordi all fokus brukes på å få med seg hva som bli sagt gjennom intens lytting og munnnavlesning. Dette gir liten mulighet til å ta notater underveis som hjelp til å huske stoffet som blir gjennomgått. Mange av informantene er helt avhengig av å kunne lese på munnen samtidig som de lytter for å få med seg det som blir sagt. Dette er krevende for konsentrasjonen, og kan skape smerter i nakke og rygg fordi de lener seg frem eller vrir på seg for å se munnen til den som snakker.

”Også er det jo det at mange munnnavleser jo så det er liksom å stirre rett på lærerens ansikt og liksom hele tiden liksom og så hvis man liksom lener seg fram eller.., så blir man sliten i skuldrene”

”Det er jo også mange som sliten med nakkeproblemer, skulderproblemer fordi at [...] vi må konstant være på hugget og på en måte, gjøre alt vi kan for å høre etter på læreren.”

Informantene har derfor et behov for at læreren tilpasser sin undervisning på en slik måte at elevene kan lese på munnen når læreren snakker, samtidig som de bruker teknisk utstyr som gir de bedre tilgang til talen. En informant uttrykker en frykt for egen skolegang fordi hun ikke kan kontrollere hvilke forhold undervisningen og skoledagen foregår under. Hun var

redd for at blant annet dårlig teknisk tilrettelegging skulle gjøre at hun ikke klarte å fullføre skolen.

”... jeg visste at på grunn av mitt nedsatt hørsel så turte ikke jeg ta sjansen på å gå på en vanlig videregående skole. For da visste jeg ikke hvor mange vi ble i klassen, hvor godt utstyr er det, hvor mye vet de om hørsel. Og jeg tenkte at jeg vil ikke bli en av de som stryker på grunn av ørene mine.”

Dårlige erfaringer fra tidligere gjør at hun er redd for å mislykkes fordi hun er avhengig av skolens innsats for å gjennomføre skolegangen. Dette uttrykker et behov for å bli forstått slik at det tilrettelegges med tekniske hjelpemidler, noe som er avgjørende for å få utbytte av undervisningen. Manglende teknisk tilrettelegging har gitt negative konsekvenser ved at eleven fryktet å ikke kunne gjennomføre skolegangen da hennes behov ikke har blitt tatt hensyn til tidligere. Dette bekrefter hvor sterkt behovet for tilrettelegging kan være for enkelte.

Informantene gir uttrykk for at HA/CI er viktig, og mange av dem er helt avhengig av forsterkning for å kunne oppfatte tale. Dette er også en motivasjon for de fleste til å bruke HA hele tiden. Åpenhet rundt eget hørselstap har hjulpet flere av informantene til å bruke HA til en hver tid, sammen med tekniske hjelpemidler.

4.3.1 Drøfting av tekniske hjelpemidler

Informantene uttrykker et behov for bruk av utstyr, samt at det blir brukt på en adekvat måte som hjelp i undervisningen. De ønsker også at læreren ser deres behov og bruker det tekniske utstyret uten at informantene trenger å oppfordre til det. Dette bekrefter behovet for konstant tilrettelegging. Adekvat tilrettelegging gjør at informantene opplever at læreren forstår deres behov og utgjør en stor forskjell for eleven da han/hun kan fokusere på undervisningen. Manglende bruk av mikrofon i undervisningen kan være knyttet til lite kunnskap hos lærere om elevens behov for nærhet til lyd. Lærere som ikke har tilstrekkelig kunnskap om utfordringene et hørselstap kan medføre kan resultere i elever som ikke får utbytte av undervisningen (Israelite et al., 2002). Dette er svært uheldig. Det kan være vanskelig for lærere å forstå konsekvensene av et hørselstap og dermed hvilke behov de hørselshemmede elevene har. For at læreren skal kunne tilpasse undervisningen er de avhengig av å ha kunnskap og innsikt om hvilken tilrettelegging eleven med hørselsnedsettelse har behov for (Blair et al., 1999). Dette igjen påvirker elevens opplevelse av å bli forstått (Dalton, 2013).

Det kan oppleves sårt at medelevene ikke respekterer informantenes behov og bruker det tekniske utstyret på lite hensiktsmessig måte. I tillegg vil det være veldig forstyrrende med tanke på undervisningen. Tilretteleggingen skal være en hjelp for eleven med hørselsnedsettelse slik at han/hun får nærhet til lyd (Tye-Murray, 2015). Dersom klasserommet er utstyrt med teleslynge vil lyden fra mikrofonene bli sendt direkte til HA/CI til eleven. Da det kun er eleven med hørselsnedsettelse som hører hva som blir sagt, kan medelever snakke i mikrofonen og forstyrre eleven, uten at læreren vil ha mulighet til å oppfatte hva som foregår. Det kan være en stor utfordring for læreren å oppdage og ta tak i dette. Et alternativ til tilrettelegging kan her være å bruke et lydutfjenningsanlegg (Tye-Murray, 2015). Da vil alt som blir sagt i mikrofonene bli sendt via høyttalere ut i klasserommet, og læreren vil kunne ha en kontroll over bruken av utstyret.

Informantene reflekterer rundt eget behov på tilgang til god lyd. Det kan være en mulighet at elevene ansvarliggjøres som viktige bidragsytere med tanke på å gi lærere informasjonen de trenger for å kjenne til elevens behov og dermed ta hensyn til dem. I videregående må elevene i større grad ta ansvar for egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Informasjonsformidling fra elev til lærer vil kunne ha stor betydning. Et tillitsforhold og en trygg relasjon mellom lærer og elev vil her være viktig (Dalton, 2013; Eriks-Brophy et al., 2006; Israelite et al., 2002; Nordahl, 2002).

HA og CI er hjelpemidler som gir bedre tilgang til lyd, men det gir ikke normal hørsel (Tye-Murray, 2015). Dette blir påpekt av et par av informantene. Økt avstand til lydkilden og støy er faktorer som i stor grad påvirker hørselshemmedes mulighet til å oppfatte tale (Smaldino & Flexer, 2012). For informantene er støy en kilde til frustrasjon. Ved for mye støy har de vansker med å skille ut talen og bruker derfor mye energi på å få med seg hva som blir sagt. I tillegg er flere av informantene avhengig av å munnavlese den som snakker. Dette gjør at de blir slitne både mentalt og fysisk. Miljøfaktorene spiller her en viktig rolle. De legger begrensninger på informantenes deltagelse i klasserommet (Tye-Murray, 2015). Et bedre miljø har positiv innvirkning på informantenes helse og deltagelse. Ved redusert støy og økt mulighet for taleoppfattelse bruker informantene mindre energi på å oppfatte det som blir sagt (Smaldino & Flexer, 2012) og de har bedre forutsetninger for å få utbytte av undervisningen. Med redusert tilgang til auditiv stimuli vil elever med hørselsnedsettelse i varierende grad gå glipp av undervisning. Dette er noe informantene bekrefter. Dersom de mister ord eller deler av setninger mister de sammenhengen i det som blir sagt. Da detter de ut av undervisningen

fordi de ikke forstår. Dette er frustrerende fordi de ønske å lære, men det hjelper lite der de ikke har mulighet til å oppfatte det som blir sagt. Dersom de ikke får med seg undervisningen går de glipp av viktig fagstoff som kan påvirke muligheten til å fullføre utdanning og senere komme seg ut i arbeidslivet. Teknisk tilrettelegging spiller derfor en svært viktig rolle i skolehverdagen for eleven med hørselsnedsettelse med tanke på utbytte av undervisning.

4.4 Pedagogisk tilrettelegging

En gjenganger i begge intervjuene er behovet for tilrettelegging fra lærerens side og medelever som tar hensyn til deres behov. Behovet for tilrettelegging gjelder i hvilken grad læreren følger opp eleven og det tekniske utstyret samt måten de underviser på. Behov for kompetanse på hørselshemming blant ansatte på skolen er noe den ene gruppen trekker frem som viktig faktor.

”Lærerne må gå på kurs [...] for nedsatt hørsel sånn at de får kunnskap om hvordan det er å være elev med nedsatt hørsel. Og medelevene i klassen bør også få kunnskap om hørselshemming.”

Informantene forteller om gjentatte opplevelser hvor de har fortalt læreren flere ganger at de må være vendt mot eleven slik at han/hun kan munnavlese uten at dette blir fulgt opp. Selv om læreren bruker mikrofon kan det være vanskelig å oppfatte hva som blir sagt, da flere av informantene er avhengig av både lytting og munnavlesing. Når det ikke blir tatt hensyn faller informantene ut av det som skjer. De er derfor helt avhengig av at læreren tilpasser sin undervisning slik at de tar hensyn til informantenes behov for å kunne delta.

”Jeg droppet ut av skolen etter to uker bare. To uker. På grunn av lærerne. De snakket til tavla. Og jeg nevnte flere ganger ”kan du snu, jeg må se på munnen din”. Men de bare, de fortsetter bare. Pluss at de glemmer å bruke mikrofonen. Pluss det er mye støy i klasserommet.”

Det er tydelig at manglende pedagogisk tilrettelegging er noe som frustrerer elevene, og det kan virke som flere av dem føler en avmakt fordi det er noe som ligger utenfor deres kontroll. Hos flere av informantene har det vært fagpersoner inne i klassen for å gi informasjon og skape forståelse rundt HT. Dette har ikke hatt god nok effekt og eleven opplever at det ikke blir tatt hensyn til deres behov for tilrettelegging. Det kan oppleves som vanskelig og lite

respektfullt at medelevene og lærere ikke tar hensyn til deres behov. En informant forteller at hun følte seg diskriminert:

”... jeg var jo den eneste hørselshemmede i klassen. Men jeg hadde høytalere, men de funka liksom ikke så bra, så.. Men elevene merka hvis det ikke funka, men lærerne gadd ikke å bry seg. [...]Jeg føler det er veldig diskriminerende egentlig, fordi de liksom diskriminerer tross alt liksom noen som virkelig trenger et teknisk utstyr da. For jeg er veldig avhengig”

Flere av informantene uttrykker at dette er veldig belastende og frustrerende å ta ansvar for at lærerne tilrettelegger sin undervisning. Dette tærer på energien til informanten. De får da mindre energi til skolearbeid. En informant uttrykker at forståelse og aksept gjør at man tar hensyn til deres behov.

”For hvis ikke ungdommer eller voksne forstår hva problemet er, så er det sånn nei da skyver de det bare bort fordi de ikke forstår det. Og forståelse er faktisk, er faktisk litt aksept. Så det er liksom noe av det viktigste, få de til å forstå hvor viktig det er og hvor mye det faktisk hjelper og at det kan gjøre skoledagen til en elev ti ganger bedre. Ja, mindre sliten, mindre stressa, oppnå bedre resultater.”

Forståelse fra lærerne er også noe som blir trukket frem som viktig faktor. Når det blir tatt hensyn bruker eleven mindre tid på unødvendig ting og kan fokusere på skolearbeidet. Det kan tolkes dit hen at elevene blir tryggere når deres behov for pedagogisk tilrettelegging blir dekket fordi de da har de beste forutsetningene for utbytte av opplæringen som blir gitt.

Informantene uttrykker et behov for en organisering av undervisningen som legger til rette for deres deltagelse. Flere forteller om vansker med deltagelse i undervisning, spesielt i gymsalen og i gruppearbeid, pga manglende tilrettelegging.

”På videregående i fjor så skulka jeg veldig mye. Blant annet i gym, nesten hver time. Eh.. for gymsalen er det ekstremt vanskelig, hvertfall for meg, og sikkert det for dere andre og, å høre. For det blir sånn unormal lyd, veldig mye ekko. Og jeg ble kjempenervøs når vi skulle ha lagspill, for da hørte ikke jeg når andre ropte til meg. For eh.. "se hit".. så skulle de sentre ballen til meg, men jeg endte med å få ballen i trynet eller noe sånt.”

Elevene klarer ikke høre hva som blir sagt, verken av medelever eller lærere, og opplever å være utenfor eller bli helt ekskludert fra det som foregår i timen. Her har de et behov for at det blir lagt til rette for deres deltagelse i timen. Gruppearbeid er vanskelig situasjoner fordi de ikke får mulighet til å benytte et eget rom. I tillegg til at de på gruppen snakker i munnen på hverandre, snakker også elevene på de andre gruppene. Dette gir eleven med hørselsnedsettelse utfordringer fordi de ikke klarer å skille ut de viktige signalene (talen) fra

støyen. Flere av informantene uttrykker et behov for bedre organisering av undervisningen da de ikke har mulighet til å delta i det felles arbeidet med utfordrende lyd miljø.

Alle informantene i prosjektet trekker frem lærernes engasjement som veldig viktig, både for egen læring samt trivsel i klassen. Dette er også noe som den ene gruppen trekker frem som viktig faktor. De har behov for lærere som bryr seg om elevene, er opptatt av hva de har fått med seg i løpet av timen og som gjerne forklarer en gang til dersom eleven ikke hørte det som ble sagt. De mener at lærerens holdninger også legger føring for holdningene elevene får.

”At de viser at faktisk bryr seg. Og.. faktisk gjør en innsats for å prøve å bli kjent med deg og prøve å hjelpe deg best mulig. Det er veldig viktig føler jeg.”

”Merker jo sånn i timen så får jeg med meg mer også. Fordi at læreren har.. har.. kan mer. Og viser engasjement til oss. At de er interessert i å lære oss på nytt hvis vi ikke klarer å få det med oss. Og det er noe som er veldig viktig da.[...]at de faktisk tar hensyn. Og at de faktisk snur seg til oss, forteller om igjen. Vi kan spørre om igjen hvis vi ikke har forstått det uten at lærerne skal se ned på oss liksom.”

”Det har veldig mye å si hvordan type lærer du har, fordi har du en lærer som på en måte, lærer deg å kjenne, som faktisk klarer å se, for det er jo ikke alltid man vil si at man sliter ikke sant”

Informantene har behov for lærere som aksepterer deres behov og som ønsker å få frem deres ressurser. Dette mener flere av informantene at har betydning for hvor mye de lærer i løpet av skoledagen, at de blir mindre slitne, samt at de klarer å være oppdatert med lekser. Lærere som forstår og ser deres behov legger til rette for deres deltagelse. På skolen informantene går på nå opplever de alle å bli sett, respektert og anerkjent, samt at deres behov blir møtt. Det er litt ulikt hva slags undervisningsformer elevene foretrekker, men en fellesnevner er at de har behov for å få ting skrevet ned. Enten det er vanskelig begreper, stikkord som hjelp til å holde seg innenfor tema, beskjeder som de må huske osv.

”Ja for jeg liker hvis de lærerne som skriver ned stikkord tavlen. Eller på PC. Slik at vi får med oss hva som skjer, hva vi vet vi kommer til å snakke om og hva de ulike tingene betyr. Så det er veldig viktig hvordan læreren underviser.”

Det har også behov for at læreren tydeliggjør overganger, enten de skal over på et nytt tema, eller at læreren i starten av timen sier kort noe om hva de skal gå igjennom. De har også behov for at læreren forsikrer seg om at elevene får med seg det de skal i timen. På denne måten kan informantene være sikker på at de ikke går glipp av viktig fagstoff. De har selv ingen kontroll på hva de ikke hører. Dette er noe som gjentar seg gjennom begge intervjuene.

Alle informantene rapporterer store forskjeller fra nåværende skole til tidligere skoler. Nå opplever de å få den tilretteleggingen de har behov for og blir møtt med anerkjennelse og forståelse. Noen mener også at dersom de skulle gått på en annen skole hadde de ikke klart å gjennomføre videregående. At det er godt tilrettelagt gjør også at elevene kan slappe mer av og være sikre på at de får med seg det de skal. Det kan også oppfattes som befriende at skolen tar ansvar for det tekniske utstyret og at elevene slipper å mase på læreren for at de skal bruke det. De har et behov for å bli fulgt opp.

4.4.1 Drøfting av pedagogisk tilrettelegging

Noe som går igjen hos alle informantene er at de er avhengig av at læreren tar hensyn til deres hørselsnedsettelse og legger til rette for deres behov i organiseringen av undervisningen slik at de skal kunne få utbytte av opplæringen. Lite eller ingen tilrettelegging kan være en barriere mot læring i klasserommet (Hendar, 2012). Manglende oppfølging og lite/ingen pedagogisk tilrettelegging er faktorer som alle informantene uttrykker frustrasjon over. God tilgang til lyd er en forutsetning for å få utbytte av undervisningen, og HA/CI gir ikke alltid det (Smaldino & Flexer, 2012). Da støy er en stor trussel mot taleoppfattelsen til elever med hørselsnedsettelse vil et klasserom med flere elever vanskeliggjøre lytteforholdene og dermed kreve tilrettelegging. Her kan god klasseledelse være med å dempe støy fra medelever og dermed gi bedre lyttmiljø for den hørselshemmede eleven (Smaldino & Flexer, 2012; Tye-Murray, 2015). Elevene har krav på et godt fysisk skolemiljø hvor det blir tatt hensyn til elevens læring og en arbeidsplass tilpasset etter deres behov (Opplæringslova, 1998, § 9a-2). De fleste informantene har opplevd lærere som underviser på en slik måte at det hindrer eleven med hørselsnedsettelse å munnavlese. Selv om læreren bruker mikrofon er ikke det alltid tilstrekkelig for at eleven skal kunne oppfatte det som blir sagt. Mange med hørselsnedsettelse trenger både auditiv og visuell input (Tye-Murray, 2015). For å få et godt læringsmiljø for eleven med hørselsnedsettelse er pedagogisk tilrettelegging sentralt.

Det virker som enkelte av informantene opplever en avmakt fordi de er avhengig av at læreren tar hensyn til deres behov, det er noe som er utenfor deres kontroll. Manglende kunnskap om hørselshemming og konsekvenser kan være en årsak til at lærere ikke tar hensyn i den grad elevene har behov for (Blair et al., 1999; Israelite et al., 2002). I tillegg til kunnskap om betydningen av teknisk tilrettelegging er det viktig at lærerne vet hvordan de kan undervise på en hensiktsmessig måte slik at eleven med hørselsnedsettelse får best mulig utbytte av

opplæringen. En mulig løsning kan være bedre kunnskap blant lærere som har elever med hørselsnedsettelse, for eksempel gjennom ekstern undervisning. Det kan også være en fordel at lærerne har tilgang til fagpersoner innenfor hørselsfeltet som de kan henvende seg til dersom de opplever utfordringer med tanke på tilretteleggingen. Her kan godt samarbeid mellom ekso- og mikromiljøene bidra til bedre oppfølging av eleven og bedre utbytte av opplæringen. Det kan også her være en fordel at eleven selv forteller hvilke behov han/hun har for at læreren skal kunne legge til rette. Her kan eleven med hørselsnedsettelse være med å ta større ansvar for egen læring ved å gi uttrykk for sine behov. Dette fordrer at læreren er åpen og anerkjenner elevens behov, samt viser vilje til å møte disse behovene (Dalton, 2013; Israelite et al., 2002).

Den gode tilretteleggingen informantene opplever i skolen kommer mye av lærerens engasjement ovenfor elevene. Dersom eleven føler seg forstått og at læreren kjenner til elevens behov kan dette sammen med lærerens holdninger påvirke elevens oppfatning av å være inkludert i klassen (Dalton, 2013; Israelite et al., 2002). Informantene legger også vekt på at lærerens engasjement fordrer trivsel som igjen fordrer læring. De ønsker lærere som ser forbi barrierene og ønsker å få frem ressursene i eleven. Det er tydelig viktig for elevene å bli sett og respektert. At de er sikre på at deres behov blir møtt i den grad at de kan konsentrere seg om å lære.

Blant informantene varierer det hvilke undervisningsformer de foretrekker. Men et fellestrekk er at de har behov for tydeliggjøring av overganger og at læreren aktivt skriver ned viktige ting. Det være seg beskjeder, vanskelige begreper, stikkord med mer. Tydeliggjøring av overganger hjelper elevene til å sette en ramme for hva som kommer. Dette er til hjelp da elevene kan bruke sammenhengen til å forstå begreper og gjøre det lettere å høre ord fordi de har en forforståelse for hva det undervises om. Organisering av undervisning som legger til rette for deltagelse og læring for eleven med hørselsnedsettelse vil her være viktig. Dette er tilrettelegging som også kan gagne de andre elevene i klassen.

En utfordring for lærere kan være store klasser hvor elevene har ulike behov. Tilpasning til hver enkelt elev krever mye av læreren og kan være vanskelig å gjennomføre (Skaalvik, 2013). I bostedsskolen er det ofte mange elever i hver klasse og det kan være vanskelig å sikre behovene til eleven med hørselsnedsettelse. Lærerne må følge læreplanens rekkefølge og tidsplan (Skaalvik, 2013). Tilrettelegging vil kreve tid og ressurser, særlig dersom læreren ikke har kunnskap om hørselsnedsettelse. Tilegnelse av kunnskap om hørselstap og

tilrettelegging i klasserommet vil kreve ekstra ressurser av læreren. Rammer og ressurser som tildeles skolen vil her legge føringer for lærerens tid, ressurser og muligheter for kunnskapstilegnelse om elever med nedsatt hørsel. Tilrettelegging for eleven med hørselsnedsettelse krever også at læreren er særlig bevisst på eleven med hørselsnedsettelse og dens behov i sin organisering og gjennomføring av undervisningen. Dersom det er flere elever som har behov for individuell tilrettelegging kan mangel på tid og ressurser gjøre det utfordrende for læreren å tilpasse til alle elevenes behov. Allikevel er det viktig for eleven med hørselsnedsettelse å få denne tilpasningen fordi det har stor betydning for utbytte av undervisningen. Det vil være viktig å legge til rette for tilrettelegging som er gjennomførbart for læreren. Her spiller skolens rammer en rolle for lærerens mulighet til å tilrettelegge. Flere miljøsystemer spiller inn på elevens utbytte av opplæring da miljøsystemene påvirker hverandre som igjen påvirker individet.

5 Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet presenter jeg først en oppsummering av funnene gjort i studien. Behovene til informantene blir presentert i korte trekk sammen med mulige tilretteleggingstiltak med bakgrunn i behovene. Dette blir så satt i et systemperspektiv. Deretter kommer svakheter ved studien. Til slutt presenterer jeg mulig videre forskning.

5.1 Oppsummering

Studiens formål er å belyse hvilke behov elever med hørselsnedsettelse har i videregående skole med tanke på å få best mulig utbytte av opplæringen. Gjennom gruppeintervju har jeg forsket på følgende problemstilling:

Videregående elever med hørselsnedsettelse – hvilke behov har de i skolen og hvordan kan det tilrettelegges for disse behovene?

I resultatene belyses informantenes behov gjennom de tre kategoriene løftet frem i analysen. Informantene har behov for å delta og bli inkludert i det sosiale miljøet i klassen. En forutsetning for dette er at medelever har forståelse for dere utfordringer knyttet til hørselstapet. Informantene uttrykker at åpenhet rundt eget hørselstap kan være med på å skape forståelse hos andre. Samtidig trekker de frem at åpenhet kan være en utfordring. Mange ønsker ikke å skille seg ut. Et trygt klassemiljø bidrar til at informantene blir tryggere på seg selv og har lettere for å være åpen om de utfordringene hørselstapet medfører. Eleven med nedsatt hørsel kan styrkes i å ta ansvar for å formidle informasjon rundt eget hørselstap og hva de har behov for. Læreren kan her hjelpe til ved å legge til rette for forståelse gjennom egne holdninger. For at informantene skal få fullt utbytte av undervisningen som blir gitt har de behov for tekniske hjelpemidler. Støy er en faktor som øker dette behovet. Dersom lærere og medelever bruker mikrofon i timen gir dette eleven tilgang på og nærhet til talesignalet. For at informantene skal nyttiggjøre seg den undervisningen som blir gitt er de avhengig av de tekniske hjelpemidlene som kompenserer for deres nedsatte hørsel. Lærers kunnskap vil her kunne spille en rolle og kompetanseheving blant personalet som jobber med eleven vil være sentral. Kunnskap og innsikt om konsekvensene hørselstapet medfører kan bidra til bedre teknisk tilrettelegging og bruk av hjelpemidler i undervisningen. Samtidig har informantene behov for å munnavlese den som snakker. Informantene har behov for at læreren organiserer

undervisning på en slik måte at det legger til rette for deres deltagelse i klassen. Samtidig ønsker de lærere som er engasjerte i elevene og som har kunnskap om deres hørselsnedsettelse. Dette mener informantene skaper forståelse for dere behov samt at det bidrar til at de i større grad opplever å bli fulgt opp på en slik måte at de er sikret best mulig utbytte av opplæringen. Dersom deres behov blir møtt kan informantene konsentrere seg om å lære. For å møte disse behovene er det nødvendig med tilrettelegging. Aktiv bruk av teknisk utstyr gir elevene nærhet til lyd. Samtidig kan lærerens organisering av undervisningen bety mye for elevens utbytte av opplæringen som blir gitt. Gjennom kunnskapsformidling til lærere og medelever kan økt forståelse for hørselstap være med på å inkludere eleven med hørselsnedsettelse i det sosiale miljøet samt læringsmiljøet i klassen. Dette vil være med på å styrke elevens utvikling og læring.

I denne oppsummeringen kan vi se at informantene har ulike behov knyttet til skolehverdagen og utbytte av opplæringen. I tråd med et utviklingsøkologisk perspektiv spiller flere miljøer en rolle for elevens behov samt hvordan man kan tilrettelegge for disse behovene. Nasjonale retningslinjer gjennom blant annet lover og læreplaner legger føringer for hvilke rettigheter eleven har i skolen og hva skolen skal bidra til i opplæringen av elevene. Hvilke ressurser og rammer skolen tildeles, vil ha betydning for gjennomføringen av opplæringen og mulighetene for tilrettelegging for den enkelte elev.

Kompetanseheving blant lærere vil bli styrt av skolens ressurser og rammer. Kunnskap blant lærerne om hørselstap, og behov i skolen knyttet til dette, vil være viktig for å gi eleven utbytte av opplæringen. En bevisstgjøring i de ulike faggruppene som jobber med elever med nedsatt hørsel kan fremme forståelse for behovene elevene har og gjennom dette bidra til tilrettelegging. Eleven med hørselsnedsettelse kan i videregående skole være med å bidra til å gi lærerne kunnskap om sine behov. Dette fordrer at eleven selv har kunnskap om eget hørselstap. Det kan være en fordel å styrke elever med nedsatt hørsel til å ha god kunnskap om egne behov og deres evne til å formidle disse behovene. Ved at eleven med nedsatt hørsel blir eksperter på eget hørselstap og egne behov, kan de bli tryggere i sin rolle. For faggrupper som skal veilede lærere i tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel kan et helhetlig fokus på tilrettelegging være en fordel. Der læreren har store klasser med flere elever med ulike behov vil det være en fordel å finne tilrettelegging som er mulig å gjennomføre for læreren i lys av helheten.

Som vi kan se er det flere systemer og faktorer som spiller en rolle for elevens behov og hvordan man kan tilrettelegge for disse. For at eleven med hørselsnedsettelse skal få best mulig utbytte av opplæringen kan behovene og tilrettelegging med fordel sees i et systemperspektiv. God samhandling mellom de ulike systemene legger til rette for at eleven skal få best mulig utbytte av opplæringen.

5.2 Svakheter ved studien

Alle informantene rapporterte store forskjeller mellom skolen de går på nå fra tidligere. De er svært positive til den særskilt tilrettelagte skolen og ser mer positivt på skolegangen. Dette kan vise til en skjevhet i mitt utvalg. Alle informantene har søkt seg inn på denne særskilte tilrettelagte skolen, og flere av informantene har hatt negative opplevelser i skolen tidligere. Det er ikke et mål i denne oppgaven å generalisere funnene, men dersom utvalget hadde vært bredere og også dekket informanter som går i bostedsskoler kunne dette gitt andre resultater. Samtidig kan den tilretteleggingen de har i dag gjort informantene mer bevisste på egne behov. Dette kan være et bidrag til fyldig datamaterialet ved at informantene har kunnskap om hvilke behov de har og hvordan man kan tilrettelegge for deres behov i skolen.

Flere av informantene sammenliknet skolen de går på i dag med skoler de hadde gått på tidligere. Da skolen de går på i dag er en særskilt tilrettelagt skole kan denne ikke nødvendigvis sammenliknes med bostedsskolene fordi lærerne har en annen kompetanse samt at undervisningsmiljøet vil være forskjellig. Informantene opplever nå at de behovene de har blir møtt i stor grad. Dette kan ha påvirket informantenes syn på tidligere opplæring i negativ retning. Samtidig kan sammenlikningen mellom skolene kan ha bidratt til at informantene i større grad har reflektert over egne behov og tilrettelegging for disse behovene. Dette kan ha bidratt til fyldig datamateriale.

Analysen i studiet er inspirert av fenomenologi og det var derfor viktig at resultatene skulle komme av datamaterialet. Tolkningene skal være tro mot informantene utsagn og man skal legge vekk egen forforståelse så langt det er mulig. Konkretisering av materialet til mer abstrakt tekst var en utfordring, da jeg var veldig fokusert på å løfte frem informantenes synspunkter. For å sikre at tolkningene lå nære informantenes utsagn gikk jeg tilbake og leste gjennom transkripsjonene fra intervjuene. Dette gjorde at jeg fikk sikret at min forståelse av informantenes utsagn stemte overens med analysen og tolkningen som var gjort. I kvalitativ

forskning vil forskeren være en del av prosessen fra begynnelse til slutt. Analyse og tolkning vil til en viss grad kunne være preget av min forforståelse, selv om jeg har forsøkt å legge den til side. Dersom en annen person hadde gjort analysen og tolkningen kan det være en mulighet for at vedkommende ville fått resultater som er noe ulike mine. Dette vil være gjeldende i alle kvalitative studier og det er i dette studiet redegjort for validiteten og hvordan den er sikret i prosjektet.

I et gruppeintervju er det både en fordel og en ulempe at informantene kan utveksle meninger og diskutere med hverandre. Dersom informantene hadde vært intervjuet individuelt er det en mulighet for at det kunne kommet frem andre funn. Informantene kan bli påvirket av det som blir sagt i gruppa. Begge intervjuene bar preg av opplevelser fra tidligere skoler hvor mange fortalte om negative erfaringer. Det kan være at informantene husker flere negative opplevelser fordi de i prosessen brukte hverandre til å utveksle erfaringer og flere av informantene kjente seg igjen i det andre beskrev. Samtidig er meningsutvekslingen med på å gi fylldige data. Informantene kan spille på hverandre og kommentere hverandres utsagn. Refleksjoner i gruppen er med på å styrke dataene og sette de i kontekst.

5.3 Videre forskning

I denne oppgaven har fokuset vært på elevens behov i videregående skole. Noe som kom tydelig frem var hvor viktig lærerens rolle er for elevens utbytte av opplæringen. Det kunne vært interessant å se på lærerens perspektiv og hvordan de opplever tilrettelegging for eleven med hørselsnedsettelse i klasserommet. Hvordan man kan få til en god tilrettelegging som også er mulig å gjennomføre for den enkelte lærer i en klasse med mange elever som har ulike behov.

DiPerna (2006) har sett på "academic enablers" som viser faktorer knyttet til elevens holdninger og atferd som påvirker utbytte av opplæringen som blir gitt. Det kunne vært interessant å se på om man kan arbeide med å styrke disse faktorene hos elever med hørselsnedsettelse med tanke på å få bedre utbytte av opplæringen. Studieteknikk er en av faktorene som blir redegjort for i artikkelen til DiPerna (2006). Kan forbedring av studieteknikk hos elever med hørselsnedsettelse være en faktor som styrker deres utbytte av undervisningen? Denne oppgaven har sett på elevens behov i skolen og resultatene viser at flere av behovene knyttes til lærere og medelevers forståelse og tilpasning i undervisningen.

En annen spennende vinkling kunne vært å rette blikket mot eleven med hørselsnedsettelse og hvordan man kan styrke hans/hennes ferdigheter for å få best mulig utbytte av opplæringen.

I oppgaven har jeg valgt å ikke legge vekt på språklige ferdigheter på grunn av oppgavens formål. Da informantene ikke selv trekker frem språk i datainnsamlingen er ikke språk et av funnene. På grunn av etiske hensyn synes jeg ikke det er riktig å gå inn i informantenes ordforråd eller språkbruk basert på mine observasjoner gjort under intervju. Dette med bakgrunn i at informasjonen informantene fikk i forkant av intervjuet var at jeg var ute etter deres syn på temaene som ble tatt opp, og språk var ikke ett av dem. Analysere deres uttaleser i ettertid med fokus på deres språk anses derfor av meg som uetisk ovenfor informantene. Språk er likevel et interessant moment det kunne vært spennende å se på i videre forskning. Språk er et komplekst tema og elevers språklige ferdigheter vil kunne ha påvirkning på elevers utbytte av undervisningen som blir gitt. Språklige ferdigheter er et interessant moment med tanke på elever med hørselsnedsettelses utbytte av opplæring. Et interessant tema for videre forskning ville vært å gå nærmere inn på hvilken betydning elevens språklige ferdigheter har for tilrettelegging og faglig utbytte.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bain, L, Scott, S., & Steinberg, A. G. (2004). Socialization Experiences and Coping Strategies of Adults Raised Using Spoken Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 120-128. doi: 10.1093/deafed/enh001
- Basilier, Terje. (1973). *Hørselstap og egentlig døvhet i sosialpsykiatrisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Blair, J. C., EuDaly, M., & Benson, P. V. A. (1999). The Effectiveness of Audiologists' Information Sources for Classroom Teachers. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 30(2), 173-182.
- Brandth, B. (1998). Guppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clausen, T. (2003). *Når hørselen svigter. Om konsekvenserne af hørenedsættelse i arbejdslivet, uddannelsessystemet og for den personlige velfærd*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2011). *Children with Hearing Loss. Developing Listening and Talking. Birth to six*. Oxford: Plural Publishing.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalton, C.J. (2013). Lesson for Inclusion: Classroom experiences of students with mild and moderate hearing loss. *Canadian journal of education*, 36(1), 125-152.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag. (2010). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet fra: www.etikkom.no.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
- DiPerna, J., C. (2006). Academic Enablers and Student Achievement: Implications for Assessment and Intervention Services in the School. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17. doi: 10.1002/pits.20125
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools: Promoting Partnerships to Support Inclusion. *The Volta Review*, 106(1), 55-88.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi* (4 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Falkenberg, E-S., & Kvam, M. H. (2012). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 427-444). Oslo: Cappelen Damm.
- Gall, Meredith, D., Gall, Joyce, P., & Borg, Walter, R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. (8 utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Grønlie, Sissel Marit. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen. (Rapport nr: IS-2345). Hentet fra:
<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte* (Rapport nr: 32). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 134-148.
- Kent, B. , & Smith, S. (2006). They Only See It When the Sun Shines in My Ears: Exploring Perceptions of Adolescent Hearing Aid Users. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(461-476). doi: 10.1093/deafed/enj044
- Kent, B. A. (2003). Identity Issues for Hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 315-324. doi: 10.1093/deafed/eng017
- Kleven, Thor Arnfinn. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generelle del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.*: (Meld. St. 18 2010–2011). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=&ch=1>.
- Kvale, S. , & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, Liv. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Luckner, John L., & Muir, Sheryl. (2001). Successful Students Who Are Deaf in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 435-446.
- Marschark, Marc, Shaver, Debra M., Nagle, Katherine M., & Newman, Lynn A. (2015). Predicting the Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students From Individual, Household, Communication, and Educational Factors. *Exceptional Children*, 81(3), 350-369. doi: 10.1177/0014402914563700
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør - fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opheim, Vibeke. (2009). Kostnader ved frafall: Hva betyr frafall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktiv ungdom? *Søkelys på arbeidslivet*, 3(26), 325-340.
- Opplæringslova. (1998). *Lov 17. juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3.
- Punch, Renee, & Hyde, Merv. (2005). The Social Participation and Career Decision-Making of Hard-of-Hearing Adolescents in Regular Classes. *Deafness and Education International*, 7(3), 122-138. doi: 10.1002/dei.1
- Seidmann, Irving. (2013). *Interviewing as a qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (4 utg.). New York: Teachers College Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. . (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, og læring*. (2 utg.). Oslo Universitetsforlaget.

- Smaldino, J. J., & Flexer, C. (2012). *Handbook of Acoustic Accessibility. Best Practices for Listening, Learning, and Literacy in the Classroom*. New York: Thieme Medical Publishers, Inc.
- Stach, B. A. (2010). *Clinical Audiology. An introduction*. New York: Cengage Learning.
- Szklarski, Andrzej. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.), *Hanbok i kvalitativ analys* (s. 106-135). Stockholm: Liber.
- Tanggaard, Lene, & Brinkmann, Svend. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, Stephen von. (2012). *Utviklingspsykologi* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tharpe, A. M. (2008). Unilateral and Mild Bilateral Hearing Loss In Children: Past and Current Perspectives. *Trends in Amplification*, 12(1), 7-15. doi: 10.1177/1084713807304668
- Tye-Murray, Nancy. (2015). *Foundations of Aural Rehabilitation: Children, Adults and Their Family Members*. (4 utg.). Stamford: Cengage Learning.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- vilblino. (2016, 5. april). Tilbud til døve og tunghørte ved knutepunktskoler. Lastet ned fra <http://www.vilbli.no/?Artikkel=021759>
- Wormnæs, Odd. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wormnæs, Odd. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Universitetet i Oslo (Red.), *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, ISP: UiO.

Vedlegg

Vedlegg 1: svarbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Astrid Charlotte Flakk
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

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

Vår dato: 29.01.2016

Vår ref: 46271 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46271	Hørselshemmede elever i videregående skole
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Astrid Charlotte Flakk
Student	Helene Lillehagen Bakke

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, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyste.storval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46271

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som er viktig for å fullføre videregående skole/hindre frafall blant hørselshemmede elever.

REKRUTTERING

Personvernombudet minner om at taushetsplikten ikke må være til hinder for førstegangskontakt og rekrutter, og anbefaler at rektor/skolens administrasjon tar kontakt med informantene, slik som beskrevet. Vi anbefaler videre at informanter som ønsker å delta, selv tar kontakt direkte med masterstudenten. Ved denne framgangsmåten vil både taushetsplikten og frivilligheten bli godt ivaretatt.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

Det er oppgitt at deltakere i prosjektet skal være fylt 16 år.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Du har i meldeskjema opplyst at det ikke skal registreres sensitive opplysninger. Da vi vurderer hørselsnedsettelse som en opplysning om helse, har vi registrert at det behandles sensitive opplysninger om helseforhold.

Deltakere over 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet, også når det behandles sensitive personopplysninger.

INFORMASJONSSIKKERHET

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

Forventet prosjektslutt er 1. juni 2016 jf. informasjonsskrivet. 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/skole, alder og kjønn)

Vedlegg 2: Endringsmelding NSD, gruppeintervju



Helene Bakke <[redacted]>

Mulig endring av prosjekt

Agnete Hessevik <agnete.hessevik@nsd.no>

15. mars 2016 kl. 14.13

Til: Helene Bakke <[redacted]>

Hei Helene,

Vi har registrert at du nå kun skal gjennomføre gruppeintervjuer. Det er ikke nødvendig å sende inn endringskjema for denne endringen.

Du har kanskje glemt å legge ved ny intervjuguide? Du kan gjerne sende meg denne, så leser jeg gjennom den. Jeg gir deg kun tilbakemelding dersom jeg har kommentarer til den.

Vennlig hilsen

--

Agnete Hessevik
rådgiver/adviser

Tel: +47 55 58 27 97

nsd.no | twitter.com/NSDdata

Vedlegg 3: Endringsmelding NSD, opplysninger om tredjeperson



Helene Bakke

Prosjektnr: 46271. Hørselshemmede elever i videregående skole

1 e-post

31. mars 2016 kl. 09.08

Bekreftelse på endring

Viser til e-post mottatt 29.3.2016. Til orientering behandler personvernombudet dette som en endringsmelding.

Personvernombudet har registrert at det blir behandlet tredjepersonsopplysninger om henholdsvis [redacted]

Tredjepersonsopplysningene har kommet fram på lydopptak i forbindelse med gjennomføring av intervjuer. Ved transkripsjon av lydopptakene har personene blitt anonymisert. Vi forstår det slik at opplysningene er lite omfattende og skal anonymiseres i publikasjonen. Personvernombudet legger til grunn at tredjepersonene, så langt det lar seg gjøre, får informasjon om prosjektet. Dersom det i noen tilfeller skulle vise seg uforholdsmessig vanskelig å informere tredjeperson, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten.

Dersom noen av disse personene skal omtales i publikasjonen, forutsetter vi at vedkommende ikke omtales på en måte som er identifiserende, uten at det innhentes samtykke fra vedkommende til dette.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget forøvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Med vennlig hilsen

--

Agnete Hessevik

rådgiver/adviser

Tel: +47 55 58 27 97

nsd.no | twitter.com/NSDdata

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hørselshemmede elever i den videregående skole”

Bakgrunn og formål

Videregående skole er viktig for senere utdanning/jobb og det er med dette prosjektet ønskelig å få tak i hørselshemmede elevers synspunkter på hva som er viktig for å fullføre videregående skole. Det er noe frafall fra videregående, men det er lite forskning på dette med tanke på hørselshemmede elever.

Problemstillingen er som følger:

Hva oppgir hørselshemmede som viktige faktor for motivasjon til å fullføre videregående skole?

Prosjektet er en del av en mastergrad ved Universitetet i Oslo, Instituttet for spesialpedagogikk, fordypning audiopedagogikk.

Du blir forespurt om å delta i prosjektet fordi du har nedsatt hørsel og elev på en videregående skole særskilt tilrettelagt for elever med hørselsnedsettelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltager i denne studien vil du delta på et gruppeintervju sammen med 3-4 andre elever ved samme skole som deg. Gruppeintervjuet vil vare i ca to timer, med en pause på 10 min etter 1 time. Intervjuet vil foregå slik at det blir stilt noen spørsmål og vi snakker om ulike tema knyttet til din opplevelse av din skolehverdag i videregående skole. Det er ønskelig å få tak i ditt syn på hva som er viktig for å øke/holde motivasjonen oppe til å fullføre videregående skole. Det vil ikke samles inn noe informasjon om deg annet enn det som kommer frem under intervjuet. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet, og tatt notater for hånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder tilknyttet UiO, Astrid C. Flakk, som har tilgang til dataene. Lydopptakene vil oppbevares på en harddisk innlåst i skap, og øvrig informasjon vil bli oppbevart på en pc med passord som kun jeg har tilgang til.

Da du er elev ved en skole som er særskilt tilrettelagt for hørselshemmede vil dette være et element som kan gjøre det mulig å kjenne igjen hvilken skole det dreier seg om. I prosjektet vil skolen bli betegnet som ”videregående skole på østlandet som er særskilt tilrettelagt hørselshemmede”. Da det ikke er mange skoler som faller innenfor denne betegnelsen vil det kunne være mulig å finne frem til hvilken skole det er. Det vil ikke bli brukt navn eller alder på informanter i prosjektet, kun klassetrinn, og intervjuet vil bli anonymisert. Dersom det blir nevnt navn eller annen sensitiv informasjon under intervjuet vil dette bli anonymisert. Om ønskelig kan du lese gjennom transkripsjonen når den foreligger, før ferdigstilling av prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016. Opptak og personopplysninger vil bli slettet ved falt sensur (innen sommeren 2015).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Helene Lillehagen Bakke, tlf: xxx xx xxx e-post: xxxxxxxx.

Veileder: Astrid C. Flakk, tlf: xxx xx xxx e-post: xxxxxxxx

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Fokusgruppe

Før intervjuet

- **Informasjon**
Forskningsprosjektet dreier seg om ungdom med hørselsnedsettelse i videregående skole, og hva som er viktig for gjennomføring av vgs.
- Går gjennom samtykkeskjema, informerer opptak og frivillighet. Eventuelle spørsmål til samtykket. Alle skriver under.

Introduksjon

- **Introduksjonsrunde.** Alle presenterer seg med navn, alder, klassetrinn
- **Intervjuet gjelder:**
 - Deres refleksjoner rundt det å være elev med hørselsnedsettelse på videregående skole
 - Hva er viktig for dere med tanke på gjennomførelsen av videregående?

Intervjuet vil vare i ca 1,5 -2 timer.

- **Hva som kommer til å skje.**
 - Dette intervjuet vil foregå litt annerledes enn et vanlig intervju der hvor intervjueren stiller masse spørsmål.
 - I dette gruppeintervjuet er det dere som skal snakke og diskutere med hverandre.
 - Jeg har noen spørsmål som dere får anledning til å snakke om
 - Det er dere som styrer diskusjonen. Dersom noen kommer utenfor tema, detter ut av diskusjonen, går tom for ting å si eller ikke blir hørt så pleier en fra gruppa og gjøre noe med det. Ellers kommer jeg inn og hjelper til.
 - Det jeg er interessert i er først og fremst deres erfaringer, opplevelse og tanker. Ikke bare holdningene deres.
 - Det finnes ingen riktig eller gale svar, alle opplevelser er like viktig og jeg er interessert i alt dere alle har å fortelle.

Spørsmål

1. Fortell litt om hvordan dere opplever det å gå på videregående, og hva dere tenker om det å være en elev med hørselsnedsettelse
2. Hva er grunnen til at dere valgt å søke dere inn på *navn på skole*?
3. Hva slags tilrettelegging har dere her? Hva betyr tilretteleggingen for skolehverdagen?

4. Hvilken betydning har lærerne?
5. Hvilken betydning har medelever/venner på skolen?
6. Oppgave: Kan dere diskutere litt og forsøke å komme frem til tre faktorer som dere ser på som ekstra viktig for gjennomføringen av vgs, for elever med hørselsnedsettelse?
7. Hvis dere skulle gitt noen tips til elever med hørselsnedsettelse som går på ungdomsskolen nå og skal over til vgs, hva ville dere sagt?
8. Noe dere vil tilføye? Eller noe dere synes er viktig som ikke er kommet frem?

Båndopptakeren blir skrudd av og vi snakket litt om hvordan de opplevde intervjuet. Jeg takker de for at de deltok.