

Opplevelser av studiehverdagen

*En kartleggingsstudie av studenter med et
hørselstap i høyere utdanning*

Henriette With Bjørnstad



Masteroppgave ved institutt for Spesialpedagogikk/
Det utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Opplevelser av studiehverdagen -

*En kartleggingsstudie av studenter med et
hørselstap i høyere utdanning*

Copyright Henriette With Bjørnstad

Juni 2017

Opplevelser av studiehverdagen – En kartleggingsstudie av studenter med et hørselstap i høyere utdanning

Henriette With Bjørnstad

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling

Bakgrunnen for å se på studenter som har et hørselstap og deres opplevelse av studiehverdagen var at foreliggende tall anslo at flere nordmenn i dag tar høyere utdanning, og at en utdanning gir en bedre og mer stabil arbeidsdeltakelse. Sistnevnte var spesielt vist blant personer med en funksjonsnedsettelse, også for personer som har et hørselstap. Det er derfor viktig med god tilrettelegging under utdanningen, både teknisk, fysisk og sosialt, slik at studenter som har et hørselstap får best mulig læringsutbytte og klarer og gjennomføre studiene på best egnet måte. Kunnskap om hørselens betydning i befolkningen generelt er svært mangelfull, og for å skape en utdanning lik for alle var det behov å se på tingenes tilstand blant studenter som har et hørselstap i høyere utdanning. Det ble derfor utarbeidet en problemstilling som skulle forsøke å gi et helhetlig bilde av opplevelsen i høyere utdanning for studenter som har et hørselstap. Oppgavens problemstilling ble dermed formulert følgende *”Hvordan opplever studenter som har et hørselstap studiehverdagen sin?”*

Metode

Et nettbasert spørreskjema ble distribuert via epost til instanser som kunne videresende spørreskjemaet til aktuelle informanter. Studiens utvalg resulterte i 39 studenter, enten nåværende eller som har studert de ti siste årene, og som har en hørselsnedsettelse. Datamaterialet ble behandlet i et statistikkprogram (SPSS), hvor det ble benyttet univariate og bivariate analysemetoder.

Resultat

Tendensene fra dataanalysen kan det tyde på at deltagerne ikke opplever den tekniske tilretteleggingen god nok. Det var derimot omtrent halvparten av respondentene som mente at de hørte og forstod det faglige stoffet i undervisningen, og opplevde at det faglige var av stor nytte i arbeidslivet senere. Videre fremkommer det fra resultatene at det kan tyde på at de ulike utdanningsinstitusjonene ”I stor grad” har et lett tilgjengelig studentmiljø, men at det er liten grad av deltakelse i studentmiljøet blant deltagerne. Resultatene viser at liten deltakelse skyldes at deltagerne er ofte slitne i løpet av studietiden, det er en tredjedel av deltagerne som mente at mangelen på deltakelse skyldtes at hørselstapet hindret dem i å delta. Selv med liten deltakelse svarte de fleste deltagerne at de fikk nye venner gjennom studietiden.

Konklusjon

Samlet sett kan studien si at utvalget, som var studenter som har et hørselstap og har studert i løpet av de ti siste årene, har en jevnt over god opplevelse av studiehverdagen sin. Enkelte deltakere i studien forteller at de opplever en del utfordringer knyttet til de aller fleste områder på det å være student i høyere utdanning. Resultatene tyder på at respondentene ofte er slitne og har mye vondt i hodet, i tillegg til at tilretteleggingen kunne vært betraktelig bedre. Dersom utvalget i denne studien svarer at de får med seg det som blir sagt i undervisningen, hva med de som ikke får det med seg på grunn av nedsatt hørsel?

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en givende og flott studietid ved Universitet i Oslo. Det å begi seg ut på en masteroppgave har vært vist seg for meg å være en vanskelig og langvarig prosess. Det er merkelig å tenke på at all tiden som er lagt inn i lesingen, skrivingen, rettlelingen og omskrivingen har blitt gjort om til kun disse sidene.

Først vil jeg takke veilederen min Christiane Haukedal for hennes uvurderlige hjelp gjennom hele prosessen. Din veiledning har hjulpet meg på rett vei de gangene jeg har gått meg litt vill. Tusen takk! En stor takk går også til familien min som oppmuntret meg hver dag gjennom studietiden og bidro med motivasjon underveis i skriveprosessen og med korrekturlesing på slutten.

Til slutt vil jeg takke alle de engasjerte foreleserne vi hadde gjennom studiet, og mine medstudenter som har gjort de to siste årene som student til en fantastisk tid! Jeg har lært mye av dere og med dere.

Henriette With Bjørnstad.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
	<i>Bakgrunn</i>	1
1.1	<i>Begrepsavklaring</i>	3
1.2	<i>Oppgavens oppbygging</i>	4
2	Teori	5
2.1	<i>Hørse</i>	5
2.2	<i>Hørse</i>	6
2.2.1	<i>Grader av hørse</i>	7
2.2.2	<i>Mekanisk og nevrogen</i>	7
2.2.3	<i>Medfødt eller ervervet hørse</i>	8
2.3	<i>Språk og kommunikasjon</i>	9
2.4	<i>Konsekvenser av hørse i skolen</i>	11
2.5	<i>Sosiale relasjoner, psykisk helse og fysisk helse</i>	14
2.5.1	<i>Mestring, læring og sosial støtte</i>	17
2.5.2	<i>Motivasjon</i>	18
2.6	<i>Identitet</i>	19
2.6.1	<i>Sosial identitetsteori</i>	19
2.7	<i>Inkludering og deltakelse</i>	21
2.7.1	<i>Gap-modellen</i>	21
2.7.2	<i>Frafall i høyere utdanning</i>	22
2.8	<i>Inkluderingsfremmende rettigheter i skolen</i>	23
2.8.1	<i>Tilrettelegging</i>	24
2.8.2	<i>Lovverk om tilrettelegging i høyere utdanning</i>	25
2.8.3	<i>Tilgang på informasjon</i>	26
3	Metode	28
3.1	<i>Kvantitativ metode</i>	28
3.2	<i>Design og surveyforskning</i>	29
3.2.1	<i>Ikke-eksperimentell design</i>	29
3.2.2	<i>Survey</i>	29
3.3	<i>Populasjon og utvalg</i>	30
3.4	<i>Datainnsamlingsverktøy</i>	32
3.4.1	<i>Spørreskjema</i>	33
3.4.2	<i>Utforming av spørsmålene</i>	33
3.4.3	<i>Pilottesting</i>	35
3.4.4	<i>Spørreskjemaet i lys av studiens problemstilling</i>	36
3.5	<i>Statistisk analyse</i>	36
3.6	<i>Validitet</i>	38
3.6.1	<i>Indre validitet</i>	38
3.6.2	<i>Ytre validitet</i>	39
3.6.3	<i>Statistisk validitet</i>	40
3.6.4	<i>Begrepsvaliditet</i>	40
3.7	<i>Reliabilitet</i>	41
3.8	<i>Etikk</i>	42
4	Resultater	44
4.1	<i>Identitet</i>	44

4.2	<i>Informasjon, tilrettelegging og faglige utfordringer</i>	45
4.3	<i>Sosiale relasjoner, psykisk helse og fysisk helse</i>	48
4.4	<i>Korrelasjonsanalyser</i>	51
5	Drøfting	54
5.1	<i>Identitet</i>	54
5.2	<i>Informasjon, tilrettelegging og faglige utfordringer</i>	56
5.3	<i>Sosiale relasjoner, psykisk og fysisk helse</i>	60
5.4	<i>Begrensninger i studien</i>	63
6	Konklusjon	65
6.1	<i>Veien videre</i>	66
7	Litteraturliste	67
	Vedlegg	76
7.1	<i>Vedlegg 1. Informasjonsskriv</i>	76
7.2	<i>Vedlegg 2. Spørreskjema</i>	77
7.3	<i>Vedlegg 3. NSD - Prosjektvurdering</i>	84

Figur 1. Prosentvis fremstilling av hvor ofte respondentene tok kontakt med foreleser i forkant av forelesning..... 45

Figur 2. Prosentvis fremstillingen av i hvilken grad deltagerne opplevde den fysiske tilretteleggingen i undervisningsrommene. 47

Figur 3. Prosentvis fremstilling av om hørselstapet gjorde studentene mer motiverte til å fullføre høyere utdanning..... 50

Figur 4: Prosentvis fremstilling av hvor ofte respondentene ble plaget av hodepine og/eller nakkesmerter i løpet av studietiden. 51

Tabell 1. Forholdet mellom teknisk tilrettelegging og hvor ofte deltagerne følte seg sliten i løpet av studietiden..... 51

Tabell 2. Forholdet mellom graden av hørselstapet og om deltagerne opplevde at hørselstapet var et hinder for sosial deltakelse under studietiden..... 51

Tabell 3. Forholdet mellom hvor ofte deltagerne leste pensum i forkant av forelesningene og hvor ofte de følte seg sliten i løpet av studietiden..... 52

Tabell 4. Forholdet mellom graden av hørselstap, deltakelse i studentmiljøet blant deltakerne og om deltagerne fikk nye venner i studietiden. 53

1 Innledning

Bakgrunn

Det er blitt mer vanlig å ta en høyere utdanning i det voksende kunnskapssamfunnet som vi lever i, og befolkningens deltagelse i utdanningen øker i takt med samfunnsutviklingen. Blant annet viser tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2017) at nesten en av tre tar høyere utdanning i Norge. I 2001 hadde over 22 prosent av befolkningen over 16 år en utdanning på universitet- og høgskolenivå, som er 5 prosentpoeng mer sammenlignet med 10 år tilbake. Og antallet er stadig økende, da tall fra 2009 viste 235 000 studenter som er 4 prosentpoeng mer enn året før (SSB, 2009).

Videre viser tall fra en undersøkelse av Steffensen, Ekren og Nygård (2015, s. 38) at det er 73 prosent i Norge som vurderer sine sjanser i arbeidsmarkedet som svært god etter endt utdanning. Denne undersøkelsen viser norske resultater fra en europeisk studentundersøkelse hvor hovedformålet var å samle inn sammenlignbare data om den sosiale dimensjonen i høyere utdanning (Steffensen, et. al., 2015, s. 4). Vurderingene ble bekreftet når det var 91 prosent av nyutdannede som var i arbeid i Norge i 2015, og er blant de øverste landene i Europa med å sysselsette nyutdannede (SSB, 2015). Det er derfor tydelig at utdanning er et viktig element blant befolkningen i Norge, og at samfunnsutviklingen retter et fokus mot utdanning og sysselsetting.

Høyere utdanning er også ofte assosiert med jobber som har bedre betalt (Richardson, 2001, s. 195). Jobbmarkedet har endret seg og det er kommet flere jobber som er i kommunikasjons- og servicesektoren. Disse jobbene stiller ytterligere krav til gode kommunikasjonssevner blant de ansatte (Egidius, 2003, s. 75-76). For personer med en hørselsnedsettelse kan dette by på utfordringer i arbeidslivet så vel som i høyere utdanning, som blant annet kommunikasjonsvansker i arbeid, lyttevansker i forelesninger, og utbrenthet på grunn av en hverdag fylt med overanstrengelser. Richardson (2001) kommenterer at det vil være studenter som har en mildere form for hørselstap som ikke føler et behov for tilrettelegging i studietiden sin, og som kanskje ikke søker om tilrettelegging eller hjelp. Dette er mørketall hvor vi ikke vet hvor mange det gjelder, og kan bety at det finnes flere hørselshemmede i høyere utdanning enn det vi er klar over og som ikke får den tilretteleggingen de har behov for.

I tillegg har en undersøkelse sett på et utvalg med tenåringer som bruker cochleaimplantat, og beskriver at cochlea implantatet har gitt dem et positivt identitetsbilde (Wheeler, Archbold, Gregory & Skipp, 2007). Videre beskriver Wheeler et. al. (2007, s. 311) hvordan cochleaimplantatet har gitt tenåringene, enten de er døve, tunghørte eller hørende, mulighet til å opptre og tilhøre i både et miljø blant døve og blant hørende. Richardson og Woodley (1999) konkluderer med å foreslå at videre studier burde fokusere mer på de emosjonelle konsekvensene av hørselstap og hvordan dette påvirker studenters selvfølelse og selvilde.

Formål

Når vi ser på tallene om fullføring av høyere utdanning er det framtrædende at utdanning er et voksende element i samfunnet, og at flere deltar i utdanningssystemet og gjennomfører utdanningsløpet sitt (SSB, 2017). I tidligere studier ser man en tendens til å fokusere på de akademiske prestasjonene og hvilke faktorer som påvirker dette, som for eksempel at teknisk tilrettelegging for hørselstapet er et viktig element for å få et godt læringsutbytte (Richardson, 2001; Richardson & Woodley, 1999; Legard, 2013). Tilrettelegging for elever og studenter med et hørselstap er svært viktig og mange av studiene viser at hørselstapet ikke påvirker de akademiske prestasjonene i særlig grad. Dette gjelder særlig studentene med mildt til moderat hørselstap og i tillegg viser studiene at studenter med cochlea implantat fortsetter lenger på universitetet (Richardson, 2001; Richardson & Woodley, 1999; Beadle, McKinley, Nikolopoulos, Brough, O'Donoghue & Archbold, 2005). Kvam og Tingvold (2004) understreker hvor viktig utdanning er, spesielt for personer med et hørselstap når det gjelder arbeidslivsdeltakelse og trivsel.

Helse- og sosialdepartementet (2002, S. 36) skriver at det er ”lav bevissthet om hørselens betydning i befolkningen generelt”, til og med i fagmiljøet. Dette kan medføre at de hørselshemmede tar i bruk strategier og atferdsmønstre som fører til ”ensomhet og isolasjon, unntrekking og lav selvfølelse” (Helse- og sosialdepartementet, 2002, s. 36). I lys av dette kan det tyde på at det trengs et mer helhetlig bilde av hvordan studenter med et hørselstap opplever studiehverdagen sin. Formålet med denne oppgaven er derfor å kartlegge studenter med nedsatt hørsel. Studien vil forsøke å se på hvordan studenter med nedsatt hørsel opplever både sosiale relasjoner, psykisk helse, fysisk helse og faglige utfordringer. Videre vil studien også belyse de faglige utfordringene og om tilretteleggingen for hørselstapet oppleves som tilstrekkelig nok til å få et godt læringsutbytte blant respondentene.

Problemstilling

Med tanke på bakgrunnen og formålet for denne studien ble følgende problemstilling utarbeidet:

”Hvordan opplever studenter som har et hørselstap studiehverdagen sin?”

For å kunne svare bedre på problemstillingen ble det utformet tre forskningsspørsmålet som skulle se konkret på informantenes opplevelser og erfaringer;

1. *Hva sier deltagerne om identitet og tilhørighet i et miljø med normalt hørende og i et miljø blant andre personer med nedsatt hørsel?*

2. *Hvilke erfaringer har respondentene med den tekniske og fysiske tilretteleggingen i forbindelse med hørselstapet?*

3. *Hvordan opplever deltagerne å ha det psykososialt i studiehverdagen sin?*

1.1 Begrepsavklaring

I løpet av teksten vil det bli brukt noen begreper som det er mulig å legge ulike betydninger til, derfor synes det nødvendig å ta for seg noen begrepsavklaringer. Dette er for å gi leseren et inntrykk av begrepene som skriveren selv tenker.

Funksjonsnedsettelse

I teorien og lovverket blir begrepene funksjonshemmede, nedsatt funksjonsevne og funksjonsnedsettelse brukt generelt i forbindelse med personer som har behov for tilrettelegging, og nedsatt hørsel og hørselshemming blir brukt i forbindelse med personer som har et hørselstap. Alle disse begrepene vil bli brukt i teori-kapittelet i oppgaven. Personer med nedsatt hørsel har behov for tilrettelegging og større tilgjengelighet i arenaene de deltar i (Legard, 2013) og hørselstap blir derfor betraktet som en funksjonsnedsettelse i denne oppgaven.

1.2 Oppgavens oppbygging

Grovt sett er oppgaven delt inn i seks hoveddeler som består av en innledning, teori, metode, resultat, drøfting og konklusjon. Innledningsvis var kapittel en det foregående kapitlet som beskrev bakgrunn, formål og problemstilling for denne studien. I tillegg ble det tatt for seg en begrepsavklaring som ble vurdert som viktig.

Kapittel to er viet til det teoretiske fundamentet for studien. Her blir det blant annet presentert for hørsel og hørselstap, og videre for utviklingen av språk og kommunikasjon.

Konsekvenser av hørselstap i skolen, presentasjon av identitetsbegrepet og inkludering og deltakelse i utdanningen er også en naturlig del av det teoretiske bakteppe for oppgaven.

Kapittel tre er oppgavens metodedel og presenterer hvordan den empiriske delen av studien ble planlagt, gjennomført og vurdert. Det blir redegjort for hvordan problemstillingen skal undersøkes ved hjelp av utvelging og oppbygging av datainnsamlingsverktøyet – selve spørreskjemaet. Validitet, reliabilitet og etiske hensyn blir også presentert og vurdert i denne delen.

Videre i kapittel fire blir resultatene fra undersøkelsen presentert, og oppgavens drøftingsdel, kapittel fem, sammenfatter de foregående delene. Drøftingen har som formål å forsøke å besvare studiens forskningsspørsmål ved hjelp av tidligere presentert teori i lys av resultatene fra undersøkelsen.

Oppgavens siste del, kapittel seks, skal forsøke å komme med en konklusjon til undersøkelsen. Her oppsummeres resultatene og forsøker å besvare studiens problemstilling.

2 Teori

I denne delen presenteres oppgavens teorigrunnlag. Innledningsvis vil hørselen bli redegjort ved hjelp av ørets anatomi og funksjon. Videre blir det gjort rede for hørselstap, grader av hørselstap, hovedtypene av hørselstap og medfødte eller ervervede hørselstap. Denne delen tar også kort for seg utviklingen av språk og kommunikasjon, med fokus på barn som har et hørselstap. Deretter belyses konsekvensene av hørselstap i skolen, med fokus på faglige utfordringer, sosiale relasjoner, psykisk helse og fysisk helse. Videre blir identitetsbegrepet gjort rede for i lys av sosial identitetsteori før det rettes fokus på inkludering og deltakelse. Avslutningsvis belyses inkluderingsfremmede rettigheter i utdanningen, med hovedfokus på studenter som har en funksjonsnedsettelse.

2.1 Hørsel

Hørselen er en fjernsans som primært fører lyd til hjernen og er knyttet til oppfattelsen av lyd og talespråkutviklingen hos mennesker. Hørselssystemet til mennesker består av to deler, øret og visse deler i hjernen.

Ørets anatomiske oppbygging

Øret er i hovedsak delt inn i tre deler, det ytre øret, mellomøret og det indre øret (Jauhiainen, Lind, Magnuson, Moore, Osen & Ulfendahl, 2007, s. 126; Stach, 2010, s. 56-61). Det indre øret er bestående av øremuslingen, delen av øret som er synlig på utsiden av hodet, og videre i øregangen fram til trommehinne (Stach, 2010, s. 56). Mellomøret er et luftfylt rom som består av trommehinnen og ørebenskjeden. Ørebenskjeden er tre små knokler som kalles for hammeren, ambolten og stighbøylen, festet i samme rekkefølge (Stach, 2010, s. 59). I mellomøret finnes også øretrompeten som er en åpning ned til svelget, i tillegg til stapediusmuskelen som fungerer som et ”politi” og beskytter øret mot sterke lyder (Stach, 2010, s. 60). Cochlea betegnes som det indre øret og er et væskefylt organ. Cochlea, eller sneglehuset, er delt inn i tre parallelle kanaler som kalles *scala vestibuli*, *scala media* og *scala tympani*. Det er en skillevegg mellom *scala media* og *scala tympani* som omtales som basilarmembranen og her finnes også det *kortiske organ* (hørselsorganet) (Stach, 2010, s. 63). Dette hørselsorganet består av hårcellene som registrerer lydbølgene og sender signalene opp til hjernen (Stach, 2010, s. 64). Det indre øret er ferdig utviklet i sjetten fostermåned og i

samme fostermåned har mellomøret og det ytre øret nådd hverandre, men er ikke ferdig utviklet før i tenårene (Berggren, Jauhiainen & Tranebjærg, 2007, s. 112).

Ørets funksjon

Den funksjonelle utviklingen av øret følger den strukturelle utviklingen og allerede før fødsel kan vi oppfatte lyd (Berggren, et. al., 2007, s. 115; Cole & Flexer, 2010, s. 4). Det ytre øret fanger opp lydbølger som sendes innover i øregangen og treffer trommehinnen.

Trommehinnen setter i gang vibrasjoner som sender bevegelsene videre til ørebenskjeden. Vibrasjonene blir gjennom bevegelsene i ørebenskjeden omgjort til mekaniske signaler som overføres til en hinne som omtales som ”det ovale vindu”, som cochlea ligger innenfor (Stach, 2010, s. 66-70). Når fotplaten til stighbøylene beveger seg inn og ut av det ovale vinduet settes væsken i cochlea i bevegelse, som videre skaper bevegelse i basilarmembranen hvor det kortiske organet befinner seg. Når det kortiske organet og hårcellene settes i bevegelse omformes de mekaniske signalene til elektriske signaler som sendes via den åttende hjernenerven opp til auditive korteks (Stach, 2010, s. 103).

Lyden som når øret er en trykkbølge og styrken som trykkbølgene har uttrykkes i *pascal*, men gjøres om til den relative logaritmiske betegnelsen lydtryknivå i desibel (dB) (Krokstad & Laukli, 2007, s. 22; Stach, 2010, s. 49). Det vil si at desibel brukes når det refereres til lydtryknivå i forbindelse med hørsel, og det gjennomsnittlige lydtryknivået for normal tale er ca. 60 – 65 dB ved ca. 1 meters avstand (Arlinger, 2007, s. 58; Stach, 2010, s. 50). Ørets følsomhet er avhengig av frekvenser, og antall trykkvariasjoner per sekund kalles lydens frekvens som angis i Hertz (Hz) (Krokstad & Laukli, 2007, s. 22; Stach, 2010, s. 51).

2.2 Hørselstap

Ved et hørselstap kan den språklige og sosiale utviklingen bli påvirket fordi lyden i større eller mindre grad ikke bærer opp til hjernen (Cole & Flexer, 2010, s. 6). Dersom en person opplever å høre dårlig kan dette derfor skape et hinder for sosial deltagelse og for kommunikasjon (Eide & Gundersen, 2004, s. 6). I tillegg er hørsel en svært viktig sans for menneskers faglige utvikling, som vil bli belyst nærmere i språk og kommunikasjon.

Personer som har et hørselstap kan utvikle kommunikative strategier som gjør det vanskelig å oppdage for de rundt (Tye-Murray, 2014, s. 313). I tillegg er det en stor andel av befolkningen som har lite kunnskap om hørsel og hørselstap, og forbinder dårlig hørsel med

eldre mennesker (Helse- og Sosialdepartementet, 2012, s. 15). Personer med et hørselstap, uansett aldersgruppe, kan derfor utgjøre en svært sårbar gruppe.

2.2.1 Grader av hørselstap

Normal hørsel kan variere hos befolkningen, men anses å strekkes til en gjennomsnittlig *pure tone average* (PTA) på 25 desibel (dB). Det finnes ulike måter å beregne gjennomsnittet på, PTA 3 viser til tre målepunkter og er gjennomsnittet av rentoneterskelen ved frekvensene 500, 1000 og 2000 Hertz (Hz) (Stach, 2010, s. 119). Det er disse tre frekvensene som omfatter områdene hvor oppfattelse av tale ligger (Gustafsson, 2009, s. 15; Stach, 2010, s. 119). I følge World Health Organization (WHO, 2017) kan en person som har en PTA på 26 dB og over antas å ha et hørselstap. Et hørselstap blir gradert etter hvor høy PTA, altså den gjennomsnittlige rentoneterskelen, en person har, og blir delt inn i fire hovedgraderinger (WHO, 2017). Det første er et mildt hørselstap, som ligger mellom 26 – 40 dB (WHO, 2017). En person som har et mildt hørselstap kan høre talespråk på en meters avstand uten høreapparat eller andre hjelpemidler. Et moderat hørselstap har en PTA mellom 41 – 60 dB og vil kunne høre talespråk på en meters avstand med tekniske hjelpemidler, som for eksempel høreapparat (WHO, 2017). Et alvorlig hørselstap har en gjennomsnittlig rentoneterskel på 61 – 80 dB. En person som har et alvorlig hørselstap vil ikke alltid kunne høre talespråk på en meters avstand med hjelp av høreapparat, cochleaimplantat eller andre tekniske hjelpemidler (WHO, 2017). Den siste graderingen av hørselstap er klinisk døv, som er fra 81 dB og over (WHO, 2017). Denne graderingen er fra WHO, men slike graderinger er beskrevet både av Stach (2010, s. 248), Cole og Flexer (2010, s. 41 – 43) og Tye-Murray (2014, s. 12).

2.2.2 Mekanisk og nevrogen hørselstap

Det skiller mellom to hovedtyper hørselstap, mekanisk (konduktivt) og nevrogen (sensorinevral) (Stach, 2010, s. 103-105).

Når et mekanisk hørselstap oppstår er det primært en skade på det ytre øret eller mellomøret som hindrer at lyden når fram til det indre øret. Dersom en eller flere deler i det ytre øret eller mellomøret er svekket blir lydbølgene som blir tatt opp og sendt videre dempet betraktelig (Stach, 2010, s. 103; Tye-Murray, 2014, s. 16). Vanlige årsaker til et mekanisk hørselstap er tett øregang på grunn av ørevoks, væske i mellomøret, ørebetennelse, infeksjoner,

misdannelse i ørebenskjeden og punktering av trommehinnen (Stach, 2010, s. 138; Tye-Murray, 2014, s. 16). Slike hørselstap er ofte forbigående eller reversibele ved hjelp av kirurgi, men kan medføre negative konsekvenser selv om det er kortvarig. Spesielt for barn som er avhengig av lydstimuli for utviklingen av språk- og talekommunikasjon, men voksne kan også oppleve negative konsekvenser som at de ikke klarer å oppfatte tale i støy (Arlinger, Jauhiainen & Jensen 2007, s. 295). Fordi et mekanisk hørselstap kun demper lyden som sendes til det indre øret, er høreterskelen på et slikt hørselstap sjeldent på mer enn 60 dB. En person med denne typen hørselstap kan høre normal tale ved å øke intensiteten på lyden, gjennom tekniske hjelpemidler som for eksempel et høreapparat (Stach, 2010, s. 657).

Et nevrogen hørselstap er en skade eller feil i overføringen fra mekanisk energi til nerveimpulser til hørselsnerven, og er det mest vanlige hørselstapet (Stach, 2010, s. 105). Et nevrogen hørselstap oppstår enten ved en skade i cochlea, hørselsnerven, hjernebarken eller i den auditive korteks i hjernen (Tye-Murray, 2014, s. 16). Skaden kan være ødelagte hårceller, misdannelser i cochlea eller andre steder i det indre øret (Stach, 2010, s. 153 & 167). Nevrogene hørselstap kan skyldes skader som forårsakes av høy støy, arvelighet, hodeskader, kjemikalier som er giftige for cochlea eller at det er medfødt ved at moren får en infeksjon under svangerskapet, som blant annet røde hunder (Stach, 2010, s. 153-169; Tye-Murray, 2014, s. 16). Hørselstap av denne typen er ikke reversibelt og er mer kompleks enn et mekanisk hørselstap fordi det hindrer lyd i å nå hjernen. Ved en høreterskel som viser over 60 dB i audiogrammet er det som regel et nevrogen hørselstap, og kan justeres ved hjelp av hørselstekniske hjelpemidler som for eksempel høreapparat eller cochlea implantat (Stach, 2010, s. 657-658).

Det er mulig å ha et hørselstap som er mekanisk og nevrogen samtidig. Dette kalles for et kombinert hørselstap. Ved slike hørselstap kan man forsøke å justere lyden ved hjelp av høreapparat eller cochlea implantat (Stach, 2010, s. 109-110; Tye-Murray, 2014, s. 16). Videre kan et hørselstap være bilateralt, et hørselstap i begge ører, eller unilateralt, et hørselstap i kun et øre (Stach, 2010, s. 738 & 769).

2.2.3 Medfødt eller ervervet hørselstap

Et hørselstap kan være medfødt eller ervervet. Et medfødt hørselstap oppstår enten før under eller rett etter fødsel og er ofte genetisk. Et ervervet hørselstap omtales ofte for prelingvalt

fordi hørselstapet finner sted før tilegnelsen av språk hos barnet (Cole & Flexer, 2010, s. 43; Stach, 2010, s. 102). Fordi barn utvikler seg forskjellig er det vanskelig å sette en universell grense når hørselstapet ikke lenger er prelingvalt, men dersom hørselstapet oppstår før barnet er to år er det prelingvalt (Tye-Murray, 2014, s. 14). Siden hørselstapet inntreffer før barnet har tilegnet seg språk kan dette få en negativ påvirkning på barnets utvikling av talespråket (Stach, 2010, 127). Dersom et barn har nedsatt hørsel de første levemånedene vil ikke barnet oppfatte like mye lyd og kan få begrenset tilgang til språklyder som kan medføre at barnet ikke klarer å diskriminere lyder fra hverandre. Et prelingvalt hørselstap kan derfor få konsekvenser for både tilegnelsen av lydsspråket, taletrening og utviklingen av hjernens auditive funksjon (Cole & Flexer, 2010, s. 43; Stach, 2010, s. 118).

Et ervervet hørselstap kan oppstå under tilegnelsen av språk og tale eller etter at språk og tale er tilegnet, og oppstår plutselig eller gradvis. Det kan forårsakes på grunn av traume på øret, svulst på hørselsnerven, høy lyd, infeksjoner, m.m. (Stach, 2010, s. 118; Tye-Murray, 2014, s. 16). Dersom det oppstår under språktilegnelsen kalles det for perilingvalt, og dersom det oppstår etter tilegnelsen av språk og tale blir det omtalt som postlingvalt (Tye-Murray, 2014, s. 14). Det er heller ingen universell grense på når det er postlingvalt, men i følge Tye-Murray (2014, s. 14) blir det postlingvalt rundt femårsalderen. En person som opplever å få et ervervet hørselstap kan oppleve psykiske og sosiale konsekvenser. Ensomhet og depresjon er blant de vanligste konsekvensene for ervervet hørselstap blant personer i alle aldre, og kommer av at en del velger å trekke unna fra sosiale situasjoner, fordi det kan oppleves som ubehagelig og/eller slitsomt å ikke høre alt som blir sagt (Tye-Murray, 2014, s. 364).

2.3 Språk og kommunikasjon

Språklig kommunikasjon kan anses for å være en sosial aktivitet som primært foregår i samhandling med flere personer (Kristoffersen, 2005, s. 19). Språk, enten det er talespråk eller tegnspråk, er noe alle mennesker er i besittelse av og har evnen til å bruke dersom de ikke har noe form for fysiske eller kognitive begrensninger (Kristoffersen, 2005, s. 18). Språket er en del av menneskers kognitive ferdigheter, og nervesystemet hos mennesker er bygget opp slik at talespråket utvikles i det auditive nervesystemet i hjernen (Cole & Flexer, 2010, s. 12; Kristoffersen, 2005, s. 26). Denne utviklingen skjer med stimulering av lyd via hørselssystemet, og undersøkelser viser at et foster kan reagere på lydstimulering allerede fra ca. 25 ukers alder (Berggren, et. al., 2007, s. 115).

Nyfødte kan påvises en viss diskrimineringsevne, men diskrimineringsevnen for tid, frekvens, lydnivå og lydretning antas at blir bedre i løpet av årene (Berggren, et. al., 2007, s. 117). Hørselssystemets selektivitet, altså talepersepsjonsutviklingen, forutsetter kognitive og språklige ferdigheter (Berggren, et. al., 2007, s. 117; Kristoffersen, 2005, s. 26).

Språktilegnelsen til barnet skjer i et samspill mellom medfødte kognitive egenskaper og de språklige omgivelsene som barnet vokser opp i (Kristoffersen, 2011, s. 30; Kuhl, 2014). Barn har nemlig en unik evne til å lære gjennom erfaring (Kuhl, 2014, s. 218), og det å oppfatte lyd fra tidlig alder slik at barnet kan høre og få lydstimuli er avgjørende for utviklingen av talespråket. I løpet av de fire første leveårene har et barn tilegnet seg komplekse strukturer i språket sitt, og utvikler etterhvert talespråk (Kristoffersen, 2011/2005, s. 29). Talespråket er primært et kommunikasjonsmiddel som blir brukt i ulike sosiale sammenhenger (Kristoffersen, 2005, s. 19; Clausen, 2003, s. 12;). Og fordi den sosiale strukturen hos mennesker bygger på talespråket er utviklingen av dette kommunikasjonsmiddelet knyttet til personers sosiale utvikling. Hørselen er derfor sentral for menneskers muligheter til å kommunisere via talespråk og for menneskets sosiale utvikling. (Clausen, 2003, s. 12).

Hos personer med et hørselstap er det ikke de kognitive egenskapene som er svekket, men hørselen som begrenser tilgangen til omgivelsene rundt og gjør det utfordrende å tilegne seg informasjon via lyd (Kristoffersen, 2005, s. 31). Gode lydforhold kan derimot gjøre det enklere, og høreapparat har vist en positiv effekt på språkutviklingen blant førskolebarn, og dess tidligere de fikk høreapparat dess bedre språkutvikling (Tomblin, Harrison, Ambrose, Walker, Oleson & Moeller, 2015). Forskning viser derfor at barn med hørselstap er i risiko for forsinket språkutvikling, men at risikoen kan modereres ved at de får tidlig og kontinuerlig lydstimuli, som for eksempel kan skje via høreapparat som optimaliserer lydforholdene for barnet (Tomblin, et al, 2015; Tomblin, Oleson, Ambrose, Walker & Moeller, 2014).

En studie så på det språklige utfallet blant barn som var mellom to og seks år som hadde et hørselstap (Tomblin, et. al., 2015) Resultatene viste at barn med mildt til alvorlige hørselstap hadde gjennomsnittlig svakere språkferdigheter sammenlignet med normalt hørende barn som var adekvate i alder og i sosioøkonomisk status (Tomblin, et. al., 2015). Det er også en studie som så på elever mellom tredje og sjette klasse på grunnskolen som hadde nedsatt hørsel, og sammenlignet vokabularet til normalt hørende i samme klasser (Coppens, Tellings,

Verhoeven & Schreuder, 2011). Resultatene fra denne studien viste at barna som var normalt hørende lå bedre an i vokabularet enn barna med nedsatt hørsel, i tillegg til å ikke kunne like mange ord hadde elevene med nedsatt hørsel mindre forståelse for ord sammenlignet med hva normalt hørende hadde (Coppens, et. al., 2011). Graden av forbedret hørsel via høreapparat er videre funnet å henge sammen med forbedret tale- og språkutvikling blant barn (Tomblin, et. al, 2015). Fulcher, Purcell, Baker og Munro (2012) så at barn som ble identifisert tidlig og fikk tilpasset høreapparat hadde bedre talespråk enn de som ble identifisert sent, og gjaldt alle grader av hørselstap. Ved 3-års alderen skårte 93 % av alle barn som var tidlig identifiserte innenfor normalgrensen for talespråk, og ved 5 år var det 96 % som skårte innenfor normalområdet for verbal tale og 100 % innenfor språkforståelse (Fulcher, et. al., 2012).

Forskning viser også lovende utfall for den språklige utviklingen blant barn som er medfødt døve ved bruk av cochlea implantat fra tidlig alder. De fleste barna i studiene viser en språkligutvikling som kan nå adekvate ferdigheter i både reseptivt og ekspressivt språk (Han, Storkel, Lee & Yoshinaga-Itano, 2015; Wie, 2010;). Han, et. al. (2015) så på 14 barn som var tunghørte hvor barna hadde fått cochlea implantat mellom de var 18 og 64 måneder. I forhold til hvor ofte barna brukte talespråket og uttalte ord var det omtrent ingen forskjell mellom barna med CI og normalt hørende (Han, et. al., 2015). Resultatene viste derimot en differanse mellom gruppene i fonologisk bruk og ord-lengde, hvor barna med CI ikke viste noen effekt på disse variablene (Han, et.al., 2015). Det er dog ikke nok forskning på døve med cochlea implantatet enda til å kunne konkludere at døve barn oppnår adekvate språklige ferdigheter, men forskningen som er gjort viser en tydelig positiv tendens (Han, et. al., 2015; Wie, 2010). Oppgaven går ikke nærmere inn på de språklige ferdighetene blant personer med nedsatt hørsel, men hovedtendensen viser at uten optimale lydforhold for eksempel med høreapparat eller cochlea implantat, så svekkes den språklige utviklingen også (Coppens, et. al., 2011; Fulcher, et. al., 2012; Tomblin, et. al., 2015).

2.4 Konsekvenser av hørselstap i skolen

Hvordan en person opplever utdanningen er avhengig av hvilke områder som anses som viktig for å ha en tilfredsstillende opplevelse. Kvam og Tingvold (2004) kommer nærmere inn på mekanismene som de tror kan føre til at hørselshemmede ofte får problemer i forbindelse med høyere utdanning. Manglende tilrettelegging, problemer i

kommunikasjonssituasjoner, fare for sosial isolasjon og betydningen av åpenhet omkring hørselstapet. I tillegg til ekstra slitsomme dager fordi de må kompensere for hørselstapet er utstøtingsmekanismer som kan forklare forskjellene mellom hørselshemmede og normalt hørende” (Eide & Gundersen, 2004, s. 48 – 49). Hørselstapet kan gjøre det vanskeligere å forstå hva som blir sagt i undervisningen, i tillegg kan det også skape større problemer med å forstå hva som blir sagt utendørs, og hørselshemmede kan oppleve en hverdag med evig konsentrasjon (Kvam & Tingvold, 2004). Dette er årsaker Kvam og Tingvold (2004) anses som kan være viktige for å forstå hvorfor hørselshemmede når kortere i utdanningssystemet enn de som ikke er hørselshemmet. Resultatene i undersøkelsen deres viser derimot at de aller fleste håndterer hørselstapet på en slik måte at det ikke skaper store vansker i hverdagen, og at det er få hørselshemmede som er mye plaget med det i dagliglivet (Kvam & Tingvold, 2004).

Undervisning fremmer leseferdigheter og er med å bygge og forbedre menneskers sosiale status og trivsel i samfunnet (Elbro, 2006, s. 209-210). Når det er snakk om god romakustikk i klasserommet, undervisningsrom og forelesningssaler betyr det lavt støynivå og kort etterklangstid, og er svært viktig for barnets språktilegnelse via hørselen (Gustafsson, Jauhianinen, Lorentzen, Solholt, Svendsen, Willstedt-Svensson, 2007, s. 437; Grønlie, 2005, s. 63). Undervisning og læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved eleven (NOU 2015:8, s. 20), og ofte vektlegges evnen til å argumentere og debattere i skolen. I tillegg er det å kunne arbeide i grupper og kunne kommunisere en viktig kompetanse for fremtiden (NOU 2015:8, s. 28).

En undersøkelse gjort av Hendar og Lundberg (2010) så på hvordan læringsutbytte til elever i grunnskolen og videregående skole som har nedsatt hørsel og som følger enten § 5.1 eller § 2.6 i Opplæringslova. Omtrent halvparten av barna i undersøkelsen som hadde et hørselstap hadde også en eller flere tilleggsvansker (Hendar & Lundberg, 2010, s. 25). Dette har de gjort gjennom karakterinnsamling i tillegg til spørreskjemasvarinnsamling og sett på deltakelse og resultater fra nasjonale prøver i 5. og 8. trinn. Undersøkelsen fant at elever med en hørselshemming har noe lavere resultater enn hva karakterinnsamlingen fra normalt hørende elever viser når ordinære læreplaner følges (Hendar & Lundberg, 2010). I tillegg har elevene som følger læreplan etter § 2.6 og som går på tilpasset skole noe svakere karakterer enn elever som følger ordinære læreplaner (Hendar & Lundberg, 2010, s. 43-44). Hørselstapet skaper begrensninger for tilegnelsen av læring i skolen, og kan være en faktor for dårligere

læringsutbytte. I tillegg kan det være andre faktorer som påvirker læringsutbytte negativt. For eksempel viste funnene at graden av et hørselstap, tilleggsvansker, kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn og foreldreutdanningen hadde betydning for læringsutbytte til elevene og at det var større variasjoner blant de hørselshemmede elevene (Hendar & Lundberg, 2010).

En annen studie så på studenter som gikk på universitetet og som hadde registrert at de hadde et hørselstap som mulig trengte ekstra støtte og tilrettelegging under studiene (Richardson & Woodley, 1999). Richardson og Woodley sin studie (1999) så på hvordan studenter med et hørselstap utvikler ulike tilnærminger til det å tilegne seg faglig kunnskap. Resultatene viste at studentene med hørselstap var på lik linje som normalt hørende på å tilegne seg akademisk kunnskap, og at hørselstapet i seg selv ikke hadde så stor påvirkning på det kognitive aspektet (Richardson & Woodley, 1999). Richardson og Woodley (1999) så derfor i sin studie at det ikke er en selvfølgelighet at hørselshemmede elever får dårligere læringsutbytte enn normalt hørende studenter, men at hørselstapet kan skape faglige utfordringer hvis lyd miljøene ikke er optimale. Studien viste videre en tendens til at i takt med økende grad av hørselstap økte også frykten for å feile, noe som påvirket hvordan de hørselshemmede elevene hadde det med seg selv i skolen (Richardson & Woodley, 1999).

Videre viste noen funn ser at hørselshemmede barn har svakere leseforståelse enn normalt hørende (Traxler, 2000; Wauters, Van Bon & Tellings, 2006), som kan bli forstått i sammenheng med svakere ordforråd fordi barn med hørselstap kan oppleve større utfordringer med å tilegne seg språket (Huttunen, Jauhiainen, Levänen, Lyxell, McAllister, Määttä, Rönnberg & Svendsen, 2007, s. 93). Dette gjelder spesielt de barna som ikke får tilrettelagt for godt lyd miljø fra tidlig alder (Richardson & Woodley, 1999). Brett (2010) fant at australske studenter som har et mildt hørselstap ikke opplever at hørselstapet påvirker hvordan de fungerer i høyere utdanning, hverken fysisk, psykisk, sosialt eller faglig. Funnene ser derimot at studenter med moderate til alvorlige grader av hørselstap oftere har problemer med å oppfatte talespråk, og dermed får litt større akademiske utfordringer siden det meste av informasjon og læring foregår på talespråk (Brett, 2010). Studenter med moderat til alvorlig hørselstap har derfor større sannsynlighet for å bli ekskludert fra deltakelse i undervisningen (Brett, 2010, s. 5). Det er en sammenheng mellom behovet for tilrettelegging og graden av hørselstap. For disse studentene vil det være av stor betydning å melde fra om hørselstapet, og ha en informasjonsformidling med foreleser om konsekvensene av hørselstapet, slik at det blir tilrettelagt tilstrekkelig (Israelite, Ower & Goldstein, 2002).

Studenter som har nedsatt hørsel vil ikke alltid få med seg like mye i undervisningen som en student som har normal hørsel, og konsekvenser av dette kan være at studentene bruker mer tid på innlæring via pensum og medfører at de lærer inn ”mer enn nødvendig” (Antonsen, 1998). Ved optimale lydforhold og tilrettelegging derimot kan dette gjøre at den hørselshemmede eleven får med seg det faglige innholdet og at hørselstapet ikke nødvendigvis påvirker akademiske prestasjoner negativt (Richardson og Woodley, 1999). En annen studie gjennomført av Huber, Kipman og Pletzer (2014) som så på barn som hadde fått CI i løpet av de 60 første levemånedene, viste at det ikke var noe forskjell på prestasjon i non-verbale regneoppgaver sammenlignet med normalt hørende. Annen forskning viser også resultater der de aller fleste hørselshemmede studentene som går på vanlige studier ligger akademisk likt som sine normalt hørende medstudenter (Huber, Wolfgang & Klaus, 2008). Det vil si at det generelt ikke nødvendigvis er så negative faglige konsekvenser for personer med hørselstap, men at det er avhengig graden av hørselstapet. Derimot viser de samme studiene at de hørselshemmede studentene ikke er like sterke som normalt hørende på det sosiale og på trivsel (Huber et al., 2008). Dette kan tyde på at det ikke nødvendigvis er det akademiske nivået blant studenter som har et hørselstap som er det mest utfordrende, men at det kan være andre aspekter som oppleves som mer utfordrende (Richardson og Woodley, 1999).

2.5 Sosiale relasjoner, psykisk helse og fysisk helse

Det å være i et sosialt nettverk som fungerer godt er bra for helse og trivsel, og kan virke beskyttende mot psykiske plager (Nedregård & Olsen, 2014). Flere studier viser at symptomer på depresjon kan være nært knyttet til hørselstap (Williams, Falkum & Martinsen, 2015; Peterson, 2009). Hørselshemming er et usynlig sansetap som kan lett la seg skjule (Peterson, 2009). Frykten for å bli oppfattet på en negativ måte av andre og utvikling av unnvikende kommunikasjonsstrategier er faktorer som fremkaller psykisk stress, viser en studie av Williams, et. al (2015). Peterson (2009, s. 464) diskuterer hvorvidt hørselshemmedes psykiske vansker blir i noen tilfeller bagatellisert og at henvisning til psykisk helsehjelp oftest skjer for sent. Henvisningen skjer først når personen med hørselstap har gått lenge med fortvilelse og belastning, og kan allerede ha medført negative konsekvenser for mestring og tilpasning (Peterson, 2009). Grunnen til at de psykiske plagene blant hørselshemmede blir bagatellisert kan være fordi hørselstapet kan oppleves tyngre enn

det objektivt ser ut som (Williams, et. al., 2015). Williams, et.al. (2015, s. 56) fant blant sine deltagere at de vurderte hørselstapet deres mer alvorlig enn hva audiogrammet viste.

Tye-Murray (2014, s. 60) beskriver hvordan det psykososiale aspektet blir påvirket for en hørselshemmet person; når en person har det godt psykososialt reflekterer det et positivt syn på seg selv og at personen opplever å være betydningsfull. Det sosiale og psykiske aspektet henger derfor nært sammen, og kan ha en stor påvirkning på en persons selvfølelse. Selvfølelse handler om selvbevissthet; å kunne akseptere seg selv og kunne være bevisst over sin egenverdi (Tye-Murray, 2014, s. 313). Personer som opplever lav selvfølelse kan for eksempel komme med uttalelser som ”jeg får aldri noe til” eller ”jeg er ikke verdt noe.” Selvfølelsen blir ofte påvirket av ytre faktorer; slik man opplever at andre møter deg og ser deg er slik du ser deg selv (Tye-Murray, 2014, s. 313). Studier peker på selvfølelse som en faktor som kan påvirke en persons tilfredshet både i utdanningen og livskvaliteten generelt (Chow, 2005; Lu, Hong, Yu, Ling, Tian, Yu & Chang, 2014; Moksnes & Espnes, 2013).

Selvtillit er også en del av utviklingen av det psykiske og sosiale. Selvtillit handler om ens tiltro til å prestere, enten det er jobb, skole eller i sosiale sammenhenger (Tye-Murray, 2014, s. 363) og kan være forebyggende mot mestring av stress og utfordrende situasjoner. Theunissen, Rieffe, Netten, Briaire, Soede, Kouwenberg og Frijns (2014) gjorde en undersøkelse hvor de sammenlignet selvtilliten til hørselshemmede barn og normalt hørende barn. Den avdekket at hørselshemmede barn blir ofte utsatt for mer utfordrende situasjoner, og at tilstrekkelig med selvtillit kan være en viktig faktor for å håndtere slike situasjoner. Spesielt var selvtillit knyttet til utseende som viste ingen signifikant forskjell på barn med hørselstap og kontrollgruppen (Theunissen, et.al. 2014). Det betyr at hørselshemmede barn i den studien, med eller uten synlige tekniske hjelpemidler, ikke var mer usikre på sitt utseende enn andre barn. Undersøkelsen viste derimot at selvtillit hos barn med hørselstap er litt svakere i sosiale sammenhenger enn normalt hørende (Theunissen, et. al., 2014). Dette kan forklares med blant annet svakere språkutvikling og kommunikasjonsferdigheter hos barn som har et hørselstap. Ved slike tilfeller vil selvtilliten variere av hvor aldersadekvat den språklige utviklingen og kommunikasjonsferdighetene er hos det hørselshemmede barnet. Theunissen, et. al (2014) påpeker at gruppen med hørselshemmede barn er en heterogen gruppe, og det er derfor store variasjoner både av hørselstapets påvirkning og personenes selvtillit. Kommunikasjonsferdigheter viser også en negativ tendens til psykososiale problemer blant den eldre befolkningen (Eide & Gundersen, 2004).

Undersøkelsen som ble gjennomført av Eide og Gundersen (2004) viste at psykososial problematikk er mer utbredt blant mennesker med et hørselstap enn generelt i befolkningen. Undersøkelsen fant at personer som er i arbeid og som har et indentifisert hørselstap skårer lavere på tilfredshet med livet, og at de sliter mer både psykososialt og fysisk. Grunner for var større vanskeligheter i ”kommunikasjonssituasjoner” og derfor må anstrenge seg mer for å høre det som blir sagt (Eide & Gundersen, 2004, s. 47). Ved økende grad av hørselstapet hører personen dårligere og analysene til Eide og Gundersen (2004) viste at med økt grad av hørselstap økte også graden av psykososiale problemer. Undersøkelsen til Brandt (2005) så på studenter med en funksjonshemming og viste at psykiske problemer i skolen er mer utbredt enn en skulle tro. Resultatene viste at de aller fleste studentene gikk til rådgivningstjenesten på sin utdanningsinstitusjon på grunn av angst, stress, utbrenthet eller andre psykiske plager (Brandt, 2005, s. 89). Videre er det vist at personer med et hørselstap har høyere forekomst av funksjonshemninger og at de skårer lavere på trivsel i livet (Eide & Gundersen, 2004, s. 47).

Personer med et hørselstap har mer å slite med både psykososialt og fysisk (Eide & Gundersen, 2004, s. 47). Hørselshemming inngår i en sammenheng med psykososial problematikk og fysiske plager, og personer med et hørselstap skårer lavere i levekårsvariabler som utdanning og inntekt (Eide & Gundersen, 2004; Claussen, 2003). En annen forskning så på et tilfeldig utvalg av personer fra 15 år og eldre med et moderat til alvorlig hørselstap og som viste at personer med et hørselstap har tre ganger mer sannsynlighet for å dra til lege enn andre på grunn av fysiske plager (Wilson, Xibin, Read, Walsh & Esterman, 1992). Det har også blitt vist at økende stressnivået, angst, depresjon, ensomhet og lav selvtillit er assosiert med personer som har et hørselstap (Kent, 2003; Peterson, 2009). Økt stressnivå og angst kan medføre at personer med hørselstap utvikler mestringsstrategier (Kjeka, 2007). Slike anstrengelser over tid kan påføre anspenhet i nakken og gi hodepine. som kan skape overanstrengelse og dermed gi en negativ påvirkning på det fysiske. På grunn av overanstrengelse kan derfor personer med et hørselstap oppleve fysiske plager som hodepine, utbrenthet og nakkeplager (Kjeka, 2007). Tilrettelegging i ulike situasjoner er sentralt for å unngå unødvendig anstrengelser som kan føre til fysiske plager hos den enkelte.

2.5.1 Mestring, læring og sosial støtte

Hvordan studenter generelt har det under studietiden, og hvor godt de trives, kan være avhengig av mange ulike faktorer. Det har blitt observert at svekket kommunikasjonsferdigheter er knyttet til økende hørselstap, men at noe svekket kommunikasjonsferdigheter i liten grad påvirket livskvaliteten (Hogan, Taylor, Doyle, Osborn, Fitzmaurice & Kendig, 2001; Hogan, O'Loughlin, Miller & Kendig, 2009). Dersom kommunikasjonsferdigheten var betraktelig svekket påvirket dette derimot livskvaliteten og helsen i større grad utvalget (Hogan, et. al., 2001; Hogan, et. al., 2009). Når utvalget ble kontrollert for alder, kjønn og komorbiditet viste resultatene at med økende grad av kommunikasjonsvansker knyttet til hørselstapet økte også mistrivselen (Hogan, et. al., 2001; Hogan, et. al., 2009). Høreapparater viste derimot en positiv effekt for helse og livskvaliteten blant utvalgene (Hogan, et. al., 2001; Hogan, et. al., 2009).

Videre ser studier på sosial støtte blant studenter med hørselstap (Danermark, Antonson & Lundström, 2001; Fuller, Bradley & Healey, 2004). Studenter med funksjonsnedsettelse som gikk på et universitet i Storbritannia, diskuterte gjennom gruppeintervjuer hva slags mestingsstrategier de hadde brukt i forhold til undervisning, læring og vurdering (Fuller, et. al., 2004). Det kom fram at det var store forskjeller i hvor stor grad de hadde opplevd å få støtte fra lærere og ansatte når de søkte hjelp for sin vanske, og at det var store ulikheter i hva slags tilgang hver enkelt student hadde av informasjon om eksisterende tilbud (Fuller et. al., 2004). Et sentralt aspekt i avveiningen om hvorvidt man skal avsløre sin vanske for å få den tilretteleggingen man har behov for, er tidligere erfaringer med tilrettelegging og holdninger blant forelesere og ansatte. Denne erfaringen tar personer med seg videre og påvirker hvor åpne de er om hørselstapet sitt. Dette påvirker tilgangen til læringsstøtte og utstyr som studentene trenger som følge av vanskene de har (Fuller et. al. 2004).

Det kan tenkes at de fleste studentene som begynner på universitet eller høyskole flytter hjemmefra for første gang og skal gjerne etablere nytt bosted og nye nettverk, og starte på nye studier og eventuell jobb. Studielivet representerer derfor kanskje første skritt mot en mer selvstendig voksentilværelse for mange. I en slik periode er det viktig med sosial støtte, kanskje spesielt for en gruppe som er mer sårbar slik som studenter med et hørselstap (Danermark, et. al., 2001). Funnene i en studie om sosial støtte og livskvalitet på et

universitet viste at det var et signifikant forhold mellom disse to variablene (Mahanta & Aggarwal, 2013). Dess mer en student opplevde å få sosial støtte, dess mer tilfreds ble studenten med livet. Studien fant videre at sosial støtte fra familie og venner var en stor faktor for livskvaliteten, og støtte fra lærere og medelever var en viktig faktor for trivsel i skolesammenheng (Mahanta & Aggarwal, 2013). Resultatene konkluderte med at sosial støtte fra venner, medstudenter og familie er svært viktig for økende livskvalitet, og er fundamental for å takle stressende situasjoner. Det er ingen hemmelighet at universitet kan by på mange stressende situasjoner, og det kan derfor være svært viktig å oppleve sosial støtte fra miljøet rundt.

2.5.2 Motivasjon

Motivasjonen for å gå på høyere utdanning er mer utbredt i dagens samfunn, fordi det øker mulighetene for jobb (Richardson, 2001). Motivasjon er et psykologisk fenomen som er viktig for studenter i utdanning. Motivasjon kan assosieres til nysgjerrighet, selvkontroll og læring, og beskrives som kraften som får mennesker til å nå høyere nivå av oppnåelse og overkomme barrierer for å oppnå forandring hos mennesker (Tohidi & Jabbari, 2011). For å ha motivasjon til å fullføre utdanning er det viktig å inneha disse egenskapene. Det er selvfølgelig ikke et krav for å klare de akademiske prestasjonene (Bruinsma, 2004), men egenskapene er av god nytteverdi og kan gjøre gjennomføringen lettere.

Det er to typer motivasjon som driver denne kraften som fører til handling. Etter flere år med forskning på motivasjon har det blitt definert et hovedskille mellom ytre og indre motivasjon. Teorier om indre og ytre motivasjon strekker seg tilbake Paiget (1952) og White (1959), og handler om at mennesker har en indre drivkraft til å gjennomføre en handling.

Indre motivasjon er det som drives av enkelt menneskers interesser og glede, og eksisterer i mennesker. Et eksempel på indre motivasjon i skolesammenheng er nysgjerrighet, gleden av å lære eller interessen for et tema. Ytre motivasjon drives av faktorer utenfra og er eksempelvis belønning eller straff. I en skolesituasjon kan ytre motivasjon være påvirket av å få gode resultater eller press fra familie. Det er individuelt hva som fremkaller motivasjon hos studenter, men det er tydelig at motivasjon spiller en viktig rolle for studenters læring og gjennomføring av høyere utdanning.

2.6 Identitet

Begrepet identitet kommer fra det latinske ordet *idem* som betyr ”det samme” og identitet kan defineres som *menneskers oppfattelse av seg selv og andre som ”de samme”, over tid og i ulike sosiale sammenhenger* (Korsnes, 2008, s. 118). Det vil si at mennesker ikke kun identifiserer seg med seg selv, men at vi ser etter andre mennesker som oppfattes som like som en selv og sammenligner oss med dem. Erik Erikson (1986) så på identitet som et produkt av forholdet mellom selvet og samfunnet. Individet identifiserer seg dermed med seg selv og med andre grupper rundt som oppleves å være lik, og identitet er en langvarig dannelsesprosess. På den måten bygger vi identitet både alene og i sosiale sammenhenger. Identitetsbegrepet i sosiale grupper blir ofte omtalt som likhetstrekk blant individers eller grupperes atferd, meninger og ønsker (Korsnes, 2008, s. 119). Identitet handler derfor om normalitet og sosial aksept blant grupper, og i dagens samfunn får karriere og jobb bare høyere status for sosial aksept og den personlige identitetsdannelsen. Et individ innebærer flere identiteter som er bundet til ulike situasjoner og arenaer (Pedersen, 2004, s. 471; Wald & Knutson, 2000). Nedenfor belyses en teori som kalles for sosial identitetsteori som tar utgangspunkt i identitetsoppfattelsen i sosiale grupper.

2.6.1 Sosial identitetsteori

Mennesker har en drift som lengter etter tilhørighet og sosial aksept, og dagens samfunn tilbyr flere arenaer som mennesker kan velge mellom, hvor det kan dannes ulike identiteter.

Sosial identitetsteori som det blir tatt utgangspunkt i her har opphav i sosialpsykologien. Abrams og Hogg (1990, s. 1) viser til en forskningstradisjon som de kaller for en «social identity approach» (sosial identitetstilnærming) som er hentet fra Henri Tajfel og John Turner sin sosiale identitetsteori (SIT) fra 1970-tallet. Denne teorien sier noe om hvorfor vi identifiserer oss med grupper. Tajfel og Turner (1979, gjenfortalt i Abrams og Hogg, 1990, s. 2-3) beskriver sosial identitet som de aspektene hos et individs selvbylde som stammer fra de sosiale kategoriene vedkommende mener å tilhøre. I følge Abrams og Hogg er definisjonen på sosial identitet ”social identity is self-conception as a group member” (1990, s. 2). Det vil si at sosial identitet er en del av individets selvoppfattelse både som person og som et gruppemedlem.

Abrams og Hogg trekker en tråd mellom sosial identitetsteori og Festinger’s (1954) teori om

sosiale likheter, som går ut på at mennesker hele tiden sammenligner seg med andre mennesker (1990, s. 3). Tråden mellom teoriene er at man identifiserer seg med de menneskene som man sammenligner med seg selv og som man oppfatter som svært like eller bedre enn seg selv. Denne sammenligningen og tilhørigheten til en gruppe kan skape et positivt selvbilde, spesielt dersom gruppen er en dominant eller populær gruppe. Videre sammenligner de sosiale gruppene seg med hverandre (inngrupper og utgrupper), og positive sosiale identiteter vil i stor grad kunne favorisere sin gruppe når de sammenligner med andre grupper (Abrams & Hoggs, 1990, s. 4). Dette vil bety at de gruppene som har mer ressurser og stiller sterkere i sammenligning med andre grupper kan skape en negativ sosial identitet blant de lavere stilte gruppene, og peker på begrepet stigma som blir definert av Goffman. Stigma handler om at det ikke-normale møter det normale, og ikke klarer å oppnå full sosial aksept fordi individene blir stigmatisert av de normale standardene i samfunnet (Goffman, 1990).

Sosial identitetsteori skal bidra til å forstå hvordan medlemskapet i en gruppe kan skape en positiv identitetsoppfattelse hos mennesker. *Social Identity Theory* er en gammel teori, og ble dannet på 1970-tallet, men senere studier har vist funn som støtter teorien og prediksjonen om at gruppeidentifisering kan være selvbeskyttende for individer (Nario-Redmond, Noel & Fern, 2013).

Nario-Redmond, et. al. (2013) så på gruppeidentifisering blant personer med en funksjonshemming. De fikk bekreftet hypotesen sin om at personer som identifiserer seg som et medlem i et felleskap med personer med en lignende funksjonshemming hadde en positiv korrelasjon med både kollektiv og personlig selvoppfattelse. Dess mer personene identifiserte seg som medlemmer av en gruppe med funksjonshemninger dess mer ble det rapportert om positive tanker om seg selv som individ og som en del av den sosiale gruppen (Nario-Redmond, et., al. 2013). Det å identifisere seg selv med en sosial gruppe kan derfor virke som en beskyttende faktor for mennesker med en funksjonshemming. Dette kan man se i den sosiale identitetsteorien hvor mennesker ikke evaluerer seg selv kun som individer, men også opplever tilhørighet og evaluerer seg som medlemmer i sosiale grupper. For å kunne oppnå en beskyttende faktor i de sosiale gruppene er det viktig for en person med en hørselsnedsettelse å være åpen om hørselstapet og ikke sette et stigma hos seg selv. Frykten for å bli avslørt dersom man ikke er åpen om hørselstapet har vist at kan nemlig skape redusert livskvalitet og økt stress (Fitzgerald & Paterson, 1995).

2.7 Inkludering og deltakelse

Norge er basert på en samfunnsmodell som skal gjøre alle samfunnsborgere til bidragsyttere som alle opplever å tilhøre. Den norske velferdsstaten bygger derfor i høy grad på inkludering, og skal forsøke å ivareta alle innbyggerne uansett forutsetninger slik at alle har mulighet til å bidra i like stor grad (Grue, 2014, s. 103). Støtteordningene er altså til for at alle innbyggere skal ha lik mulighet til å inkluderes og delta i samfunnet, og deltakelsen starter tidlig. Regjeringen uttrykker i ”*Nedbygging av funksjonshemmede barrierer*” et ønske om å sette et sterkere fokus på situasjonen til familier med barn med nedsatt funksjonsevne og som opplever utfordringer knyttet til inkludering og deltakelse i (Sosialdepartementet, 2003).

På 90-tallet endret skolepolitikken seg og skiftet fokuset fra spesialskoler til et ideal om en inkluderende, tilpasset og likeverdig skolegang for alle. De eneste spesialskolene som var igjen var spesialskolene for døve og sterkt tunghørte. Senere på 90-tallet ble det opprettet egne læreplaner for døve som skulle kunne gi undervisning i og på tegnspråk (Skolereform, 1997). Med ”Salamandeklarasjonen” ble inkludering et hovedprinsipp for måten spesialundervisning skulle organiseres i skolen (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014, s. 7; Unesco, 1994). I Norge har alle rett til tilpasset undervisning på bostedsskolen, så langt bostedskommunen har ressursene til å gjennomføre undervisningen på en faglig og god måte. Målet har vært, og er fortsatt, å kunne klare å inkludere hørselshemmede elever i den ordinære skolen uten at de får noen faglige hull. Kunnskapsløftet bygger derfor på prinsippet om *tilpasset opplæring*, slik at ”hver enkelt elev stimuleres til størst mulig oppnåelse” (2006, s. 5). Inkludering i denne sammenhengen betyr ikke at enkeltpersonen må tilpasse seg fellesskapet, men derimot at fellesskapet må tilpasses slik at alle blir en del av det. Ved å gjennomføre ordinær skolegang får alle like muligheter til å ta utdanningsvalg og karrierevalg senere.

2.7.1 Gap-modellen

En rapport som heter ”*En av flokken?*” kommenterer at samfunnet har oppnådd full inkludering av samfunnsborgerne når det ikke er et skille mellom det allmenne og det spesielle, og dermed unngår å bruke begrepene inkludering og integrering (Kermit, et. al., 2014, s. 10).

Grue viser at noen funksjoner blir avvikende fordi mennesker har forventninger om hvordan ting skal være (2014, s. 30). I Norden er det forsøkt å lage en relasjonell modell av begrepet funksjonshemming som tar hensyn til både den medisinske delen av betegnelsen og den sosiale delen (Grue, 2014, s. 84). Denne modellen ser både på funksjonsnedsettelsen som en del av det å være funksjonshemmet, og at funksjonshemming ikke er noe man er på grunn av sin funksjonsnedsettelse, men noe man blir i en sosial kontekst. Det å være funksjonshemmet på grunn av sin funksjonsnedsettelse skjer derfor når det oppstår et gap mellom personens forutsetning og omgivelsenes krav til funksjon (Sosialdepartementet, 2003, s. 8; Grue, 2014, s. 84). Denne modellen heter GAP-modellen. Essensen i denne modellen er å forstå funksjonshemming som et misforhold mellom kravene til funksjon som legges i hvordan man bygger og strukturerer et samfunn og enkeltpersoners funksjonsevne (Tøssebro, 2010, s. 60-61). Et godt forhold mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming er hvorvidt samfunnet legger til rette for å inkludere alle samfunnsmedlemmer og gir de lik mulighet til deltakelse. I dagens kunnskapssamfunn er inkludering og deltakelse i skolen viktig for at alle samfunnsborgere skal oppleve å ha like muligheter.

2.7.2 Frafall i høyere utdanning

Regjeringen viser til *Gjør din plikt – krev din rett* (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet., 2001) som er en kvalitetsreform av høyere utdanning. Den skal sikre kvaliteten ved de ulike studiene, og skriver at mange studenter bruker lang tid på å gjennomføre studiene, og at mye av det kan skyldes dårlige studieopplegg og for svak oppfølging av den enkelte studenten. Det blir beskrevet at ”god oppfølging av studenten er avgjørende for å forhindre studiefrafall og sørge for god studiegjennomføring” (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet., 2001, s. 25).

Utdanning påvirker både jobb og inntekt, og har derfor også en stor påvirkning på menneskers levekårssituasjon. En rapport som er gjennomført av Eide og Gundersen (2004) så på viktigheten av utdanning for hørselshemmede når det gjelder arbeidslivsdeltagelse og trivsel. De rapporterte at tallene blant studenter som er identifisert med et hørselstap er lavere innenfor fullføring av høyere utdanning enn ikke-hørselshemmede (Eide & Gundersen, 2004, s. 23). Disse tallene gjaldt både for menn og kvinner blant utvalget deres. I en rapport som ble gjort i forbindelse med Eide og Gundersen sin undersøkelse gjennomførte Kvam og Tingvold (2004) en intervjuundersøkelse som fant at studenter med et hørselstap som er i

gang og gjennomfører høyere utdanning er med stor sannsynlighet en gruppe som har anerkjent sin funksjonsnedsettelse og som er bevisst på hva som kreves av seg selv og omgivelsene rundt. I følge rapporten kan derfor selverkjennelse blant hørselshemmede tenkes å ha en negativ innvirkning dersom de ikke anerkjenner sine behov.

Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren skal følge opp kvaliteten i høyere utdanning, heve utdanningskvaliteten og dermed hindre frafall (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kvalitetsmeldingen for høyere utdanning skal legges frem våren 2017 og et av hovedsynspunktene til høringen fra Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) er at ”nedsatt funksjonsevne må inn som et fokusområde i tilstandsrapporten om høyere utdanning...” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21)

2.8 Inkluderingsfremmende rettigheter i skolen

Reformene i grunnskolen og videregående skole har endret seg gjennom årene og satt et fokus på den aktive, medbestemmende og lærende elev. Staten mener at dette vil representere en helt annen tilnærming til læring, hvor elevene fra tidlig alder skal ta mer ansvar for egen læring (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2001, s. 11). På denne måten vil fremtidige studenter kreve medbestemmelse i studietiden og ta en mer aktiv del i læringen gjennom hele studieløpet.

Som for mange studenter i høyere utdanning, forsvinner støtteapparat som foreldre, lærere, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Statlig Spesialpedagogisk tjeneste (Statped) ved overgangen fra videregående skole til høyere utdanning (Opplæringslova, 1998). Dahll Fossen (2015) ser det som en stor utfordring at studentene selv må definere utfordringer og behov knyttet til eget hørselstap og ta initiativ til tilrettelegging av studiesituasjonen. Studenter opplever at de på høyere utdanning må ta ansvar for formidlingen av sine behov og dette kan virke som utfordrende (Fossen, 2015). Regjeringen vil ta for seg et behov for å styrke forholdet mellom studenten og institusjonen, slik at institusjonen følger tettere opp med studenten, og studenten vet hvilke krav som blir satt og hvilke rettigheter en har (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2001, s. 34).

2.8.1 Tilrettelegging

Maren Rognaldsen gjennomførte en kartleggingsstudie for organisasjonen Unge Funksjonshemmede og så på tilretteleggingen i høyere utdanning for studenter med en usynlig funksjonshemning (2012). Resultatene viste at 30 % av studentene opplever at kvaliteten på tilretteleggingen som de får er dårlig. En av grunnene til dette var at studentene ikke fant noe informasjon om hvilke rettigheter de hadde når det gjaldt tilrettelegging, og mange visste heller ikke hvem de skulle kontakte for å formidle sine tilretteleggingsbehov (Rognaldsen, 2012). Det er derimot ikke alle studentene som melder fra om sitt tilretteleggingsbehov, og kartleggingen viser at 58 % av studentene med tilretteleggingsbehov ikke formidlet dette til utdanningsinstitusjonen sin (Rognaldsen, 2012).

Når en begynner på høyere utdanning markerer dette et skifte i utdanningssystemet fordi rettighetene fra grunnskolen og videregåendeopplæring ikke lenger gjelder. Den hjelpen som ble gitt på grunnskolen og videregående skole er ikke lenger like lett tilgjengelig, og det stilles krav til at studentene skal bli mer selvstendige. Dette sees i sammenheng Oppføringslova (1998) som kun gjelder for grunnskolen og videregående opplæring. Studenter med behov for tilrettelegging skulle ønske mer informasjon og en kontaktperson å forholde seg til i forbindelse med tilretteleggingen (Rognaldsen, 2012). Et av de mest oppsiktsvekkende funnene i rapporten til Rognaldsen (2012) er at 88 % av studentene mente at de kunne ha prestert bedre dersom tilretteleggingen var bedre.

Vi så tidligere på hvor viktig det er for en elev med et hørselstap at det tekniske utstyret virker, slik at han/hun kan utvikle seg og tilegne seg kunnskap på lik linje som de andre elevene. En elev med et hørselstap er derfor avhengig av et godt lyttemiljø i skolen (Gustafsson, 2009). Lyd vil i et rom reflekteres fra vegger, bord og tak og vil bygge opp et komplisert lydfelt, som gir forsinket lyd. For elever og studenter med et hørselstap, uansett om de bruker høreapparat, cochlea implantat eller ingenting, fører lydrefleksjoner til betydelig dårligere taleforståelse (Krokstad & Laukli, 2007, s. 34). Forhold som ikke har tilpasset refleksjonslyd, slik som noen eldre undervisningsrom på utdanningsinstitusjoner, er ikke gunstige hverken for studenter med nedsatt hørsel eller normalt hørende (Krokstad & Laukli, 2007, s. 34). For bruk av vanlig tale er det ønskelig med en etterklangstid på under 1 sekund, og i klasserom for høreapparatbrukere gjerne under 0,5 sekunder (Krokstad & Laukli, 2007, s. 36). For å bedre lyttesituasjonen for mange i utdanningen er derfor

lydforsterkningsanlegg med mikrofon, forsterker og høyttaler vanlig (Krokstad & Laukli, 2007, s. 41). Det finnes også andre tekniske hjelpemidler som sender talesignalet rett til et høreapparat, de vanligste er et FMsystem som ofte brukes i lærer-elev kommunikasjon og teleslynge (Gustafsson, et. al., 2007, s. 438). Det er enklere å legge til rette for et godt lyd miljø på lavere trinn i skolen, dette er fordi barneklasser forholder seg til egne klasserom slik at det er enklere å sette opp og justere et godt lyttealternativ via en teleslynge. På høyere klasstrinn øker som regel antallet rom elevene skal være i, og det vil være mer behov for bærbara alternativer som eleven som har et hørselstap må ta med seg rundt (Gustafsson, et.al, 2007, s. 444). Spesielt gjelder dette de ulike utdanningsinstitusjonene i høyere utdanning som har flere bygg, forelesningssaler og undervisningsrom som studentene må forholde seg til. Det blir videre mer vanlig med gruppearbeid når elevene når høyere trinn, og stiller krav til hjelpemiddelkonstruksjon og hjelpemiddelutvikling slik at eleven med nedsatt hørsel kan få med seg det som blir sagt og ta en aktiv del i gruppearbeidet (Gustafsson, et. al., 2007).

2.8.2 Lovverk om tilrettelegging i høyere utdanning

Universitets- og høyskoleloven ivaretar blant annet studentenes rettigheter og plikter, der lærestedene forpliktes av loven til å ivareta studentenes læringsmiljø, utarbeidelse av utdanningsplaner og la studentene bli hørt gjennom studentorganer. Loven ble revidert i 2005 og fikk da bestemmelsen om universell utforming av læringsmiljøet. I loven om universitet og høyskoler (2005) § 4-3 punkt 5 står det følgende:

Institusjonen skal, så langt det er mulig og rimelig, legge studiestedet til rette for studenter med særskilte behov. Tilretteleggingen må ikke føre til en reduksjon av de faglige krav som stilles ved det enkelte studium.

I forbindelse med inkludering og deltakelse er det positivt at loven skriver at det ikke skal gå utover de faglige kravene som stilles til alle studenter ved en utdanningsinstitusjon. Det stilles dermed like krav til alle. Det kan derimot være svært vanskelig å vite hva det legges i ”så langt det er mulig og rimelig”, og kan bety at behovet for tilrettelegging avgjøres på skjønsmessige vurderinger fra de ulike utdanningsinstitusjonene. Hvis det er opp til utdanningsinstitusjonene å ta en skjønsmessig vurdering kan dette i praksis innebære at studenter som har behov for tilrettelegging ikke får tilrettelagt utdanningen slik at de kan

gjennomføre et studium. Det kan fort føre til at det rettes et større fokus på utdanningsinstitusjonens ressurser enn studentenes behov.

Videre ser vi på Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2014) hvor tilrettelegging hos utdanningsinstitusjonene også blir omtalt. I § 12 står det at

Skole- og utdanningsinstitusjon skal foreta rimelig individuell tilrettelegging av lærested og undervisning for å sikre at elever og studenter med nedsatt funksjonsevne får likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter.

Her rettes fokuset mer på individuell tilrettelegging av alle elever og studenter slik at alle får likeverdige muligheter. I høyere utdanning er det viktig at utdanningsinstitusjonen gir like muligheter til alle for å kunne delta og gjennomføre et studium. For en student med nedsatt hørsel kan dette bety at det kreves teknisk og fysisk tilrettelegging i forelesning- og undervisningsrom, slik det ble belyst tidligere (Gustafsson, et. al., 2007; Gustafsson, 2009).

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2014) har også et punkt som gir rom for skjønnsmessig vurdering. Under § 12 står det videre at det finnes unntak fra plikten om individuell tilrettelegging:

Plikten omfatter ikke tilrettelegging som innebærer en uforholdsmessig byrde. Ved vurderingen av om tilrettelegging medfører en uforholdsmessig byrde skal det legges særlig vekt på tilretteleggingens effekt for å nedbygge funksjonshemmede barrierer, de nødvendige kostnadene ved tilretteleggingen og virksomhetens ressurser.

Det vil si at det er i noen grad opp til hver enkel utdanningsinstitusjon å avgjøre hvorvidt den individuelle tilretteleggingen er noe de vil bruke ressurser på, og det er vanskelig å vite om de tilrettelegger etter beste evne.

2.8.3 Tilgang på informasjon

En studie gjennomført av Jacklin, Robinson, O'Meara og Harris (2007) hadde et fokus rettet mot den sosiale modellen av funksjonshemning blant utdanningsinstitusjonene. De ville kartlegge studenter med en funksjonsnedsettelse og se hvordan de hadde det i utdanningen,

sosialt og identifisere metoder for å forbedre opplevelsen deres i høyere utdanning. Resultatene viste at majoriteten av studentene med en funksjonsnedsettelse hadde en positiv opplevelse av høyere utdanning, og at de negative opplevelsene ikke var knyttet til funksjonsnedsettelsen alene, men var bekymringer knyttet til det å være en student generelt (Jacklin, et. al., 2007, s. 6). De negative opplevelsene som faktisk var knyttet til funksjonsnedsettelsen var et resultat av mangel på hjelp og støtte fra utdanningsinstitusjonene. Dersom støtten og hjelpen var på plass hadde de en positiv påvirkning på opplevelsen av høyere utdanning.

Det er ikke nødvendigvis enkelt å vite hvor man får tilgang på informasjon om hjelp og støtte på de ulike utdanningsinstitusjonene. Et av hovedfunnene i rapporten til Rognaldsen (2012) som ble omtalt tidligere viser at 39 % av studentene ikke finner informasjon om hvilke rettigheter de har når det gjelder tilrettelegging, og 44 % er ikke sikker på hvem de skal kontakte når de skal formidle sine tilretteleggingsbehov. Å få et påbud om tilretteleggingstjenester som er lett tilgjengelig på studiestedene var et av målene i rapporten (Rognaldsen, 2012).

Begge disse studiene ser på studenter med en funksjonsnedsettelse, og ikke utelukkende på studenter med et hørselstap. Det blir derfor ikke nærliggende å si at dette også utelukkende gjelder for studenter som har et hørselstap. Studien ser dog på studenter med en *usynlig* funksjonsnedsettelse, og hørselstap er en nettopp en usynlig funksjonsnedsettelse (Rognaldsen, 2012). Det er få studier som ser på opplevelsen av høyere utdanning kun blant studenter med et hørselstap, det er derfor denne studien nå skal rette fokuset på dette.

3 Metode

Metodedelen presenterer de metodiske valgene som ligger til grunn for denne studien. I kapittelet vil det bli redegjort for studiens forskningsmetode og hvilket design som ble valgt, samt for studiens populasjon og utvalg. Prosessen med å forme datainnsamlingsverktøyet, som er selve spørreundersøkelsen, blir også beskrevet og begrunnet. Videre belyses validitet og reliabilitet, og hvordan dette er forsøkt ivaretatt. Avslutningsvis reflekteres det rundt noen etiske hensyn som var relevante for denne studien, og hvordan disse ble forsøkt håndtert.

3.1 Kvantitativ metode

Forskning er en måte å beskrive, forutse, forbedre og/eller forklare fenomener (Gall, Gall & Borg, 2007). Forskningsmetode handler om å velge den fremgangsmåten som gir et best mulig svar på problemstillingen. Metoden er det som skiller vitenskapen fra andre virksomheter, og gjør at vitenskapen produserer mer sikker, holdbar og pålitelig kunnskap (Kvernbekk, 2002, s. 20). Metodene som velges innenfor forskningsvirksomhet er relevant med tanke på hvilke formål og slutninger som prioriteres (Lund, 2002, s. 15), og kan tradisjonelt sett deles inn i to hovedretninger, kvalitativ og kvantitativ metode. Hovedskillet på det kvalitative og kvantitative er at kvalitativ metode samler inn data i form av tekst, og avdekker meninger, følelser og opplevelser hos deltagerne. Kvantitative metoder på sin side samler inn data i større datamengder, og samles inn i form av tall (DeVaus, 2014).

Kvantitativ metode er mer preget av spesifikke regler og formaliseringer, og bruker statistiske metoder (Befring, 2007, s. 29). Slike studier tar sikte på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke variabler og store størrelser (Befring, 2007, s. 29). Resultatene sammenfattes fra et større utvalg enkeltundersøkelser gjennom statistiske metoder, og metoden legger vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnæringer (Christophersen, 2002, s. 289, Befring, 2007, s. 29). For å kunne besvare denne studiens problemstilling ville det være mest hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ metode, men på grunn av lite kvantitativ forskning på akkurat dette området ble det vurdert at det var mer behov for å få tak i så mange respondenter som mulig. For å kunne gi et mer oversiktlig bilde av et større antall studenter med et hørselstap og deres opplevelse av studiehverdagen i høyere utdanning ble kvantitativ tilnærming derfor et naturlig valg. Et annet trekk ved kvantitativ metode er muligheten til å generalisere funnene i studiens utvalg til en hel populasjon (Lund, 2002, s. 125). Utvalget i denne studien var ikke tilstrekkelig stor nok til å kunne generalisere, men gir

likevel et bilde av hvordan flere studenter som har et hørselstap opplever studiehverdagen sin.

3.2 Design og surveyforskning

Kvantitativ metode baserer seg på en positivistisk forskningstilnærming, og kjennetegnes ved at all kunnskap baseres på sanseerfaring (Lund, 2002, s. 82). Og survey anses ofte som å være kvantitativ og positivistisk fordi det er det observerbare som blir mål. Denne studien er kvantitativ og får å få det beste bilde av utvalgets opplevelse av studiehverdagen sin er surveyforskning vurdert som best egnet. Kvantitativ surveyforskning er nemlig godt egnet for å skaffe deskriptiv informasjon som er basert på den faktiske, objektive virkeligheten (DeVaus, 2014, s. 6).

3.2.1 Ikke-eksperimentell design

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling, ”*Hvordan opplever studenter som har et hørselstap studiehverdagen sin?*”, ble det lagt opp til en deskriptiv, ikke-eksperimentell studie. Det som kjennetegner et ikke-eksperimentelt design er at forskeren vil forsøke å studere tingenes tilstand slik den er (Kleven, 2002, s. 265). I eksperimentell-design derimot søker forskeren om å trekke konklusjoner om årsak-virkning ved manipulering, for eksempel gjennom behandling eller undervisning, og måle effekten (Lund, 2002, s. 186). Hensikten med denne studien var å få et overblikk til å kunne beskrive studentene som har et hørselstap og deres opplevelse av studiehverdagen i høyere utdanning, uten å forsøke å påvirke deltagerne underveis i studien. Gjennom statistiske sammenhenger gir det også rom for å se på kausalitet i ikke-eksperimentelle-design. Dette gjøres ved å studere mulige påvirkningsfaktorer som kan ha bidratt til at tingenes tilstand har blitt som den er (Kleven, 2002, s. 265). I forhold til å kunne trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold er dette en svakhet i ikke-eksperimentelle design, men forskeren kan presentere alternative tolkninger om årsaksforholdet av resultatet som fremkommer av studien (Kleven 2002 s. 266).

3.2.2 Survey

Ikke-eksperimentelle design kan benyttes både i surveyundersøkelser med mange deltagere og i kvalitative studier av enkeltkasus (Kleven, 2002, s. 266). Surveymetodikk er rammen for denne metodens datainnsamling. Det som karakteriserer survey som forskningsmetode er formen på dataen som blir samlet inn og analysemetoden (De Vaus, 2014, s. 3). Formen er

det systematiske oppsettet av datamatriksen som omgjør variabler til tall og at analysemetoden i survey er basert på å sammenligne ulike case. Oppgaven ønsket også å finne en forståelse av hva som kan forårsake et fenomen ved å se på variasjon i en variabel på tvers av ulike case, og dermed se etter andre karakteristikk som er systematisk koblet til den variabelen (DeVaus, 2014, s. 5). Det blir derfor samlet inn informasjon om de samme variablene fra alle deltagerne i et utvalg, og blir på denne måten direkte sammenlignbare. Ved å ta i bruk surveymetodikk kunne utvalget i studien bli stilt de samme spørsmålene om deres opplevelse av studiehverdagen i høyere utdanning, og legge et grunnlag for å kunne nå og håndtere et større og mer geografisk spredt utvalg.

3.3 Populasjon og utvalg

Kvantitativ forskning prøver å generalisere funn fra en mindre gruppe, et utvalg, til en større gruppe, en populasjon (Lund, 2002, s. 126). Det kan være lurt å skille mellom *målpopulasjonen* og den *tilgjengelige populasjonen*. Målpopulasjonen er populasjonen som refereres til i studiens problemstilling, mens den tilgjengelige populasjonen er populasjonen som forskeren reelt trekker utvalget fra (Lund, 2002, s. 127). I dette tilfelle var målpopulasjonen som problemstillingen ville se på norske studenter med et hørselstap som går eller har gått på høyere utdanning. Studiens tilgjengelige populasjon ble utvalget - studenter som har et hørselstap og som har gått på en høgskole eller et universitet i Norge i løpet av de siste ti årene den tilgjengelige populasjonen. Det ble ikke satt krav til graden av hørselstap, eller hvilken høgskole eller universitet de hadde gått på, slik at muligheten for å få et stort utvalg var en reell mulighet.

Prosessen med å samle inn svar til undersøkelsen skjedde i tråd med retningslinjene fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Med hensyn til personvern skulle ikke forskeren og respondentene ha en direkte kontakt. Derfor ble det sendt ut et informasjonsskriv (Vedlegg 1) til aktuelle instanser, som tilretteleggingskontorer på ulike høgskoler og universiteter i Norge, NAV hjelpemiddelsentral og relevante grupper på internett. Det ble også spurt om de kunne viderefremde informasjonen og lenken til spørreundersøkelsen til relevante deltagere. En slik løsning var ikke det mest ønskelige, siden det både reduserer oversikten over antall inviterte deltagere og hvordan undersøkelsen ble videresendt fra de ulike instansene. Det ble sendt ut epost til totalt 15 ulike instanser, hvor en instans svarte at de ikke hadde mulighet til å videresende undersøkelsen fordi de ikke hadde slik tilgang til opplysninger om brukerne

sine. Det var enda en instans som svarte at de ikke hadde mulighet fordi de ikke hadde tid, og en instans som i ettertid beklaget seg om at det var sykdom på kontoret så de fikk ikke videreformidlet undersøkelsen. Siden det ikke var respons fra de tolv andre ble det antatt at det ble gjort et forsøk på å videresende undersøkelsen til relevante deltagere. Det kan ikke kalkuleres hvor mange informanter undersøkelsen ble videresendt til, men tilsammen var det 39 deltagere som svarte og som passet inklusjonskriteriene.

Inklusjonskriteriene for undersøkelsen var at deltagerne enten måtte ha et hørselstap og være nåværende eller tidligere studenter på en høyskole eller et universitet i Norge, i løpet av de ti siste årene. Rammen på ti år ble satt på bakgrunn av at studenter som har studert senere enn det ikke nødvendigvis vil kunne sammenlignes med de som studerer nå, og svarene ville ikke vært gjeldene for nåværende studenter og dermed skape et skjevt bilde av tingens tilstand. Derfor ble det understreket i informasjonsskrivet at undersøkelsen kun gjaldt for de som har vært studenter i løpet av de ti siste årene, og det var kun en av deltagerne som hadde valgt å svare som ikke passet kriteriene. Denne måten å trekke utvalg på kan kalles for et ikke-tilfeldig utvalg, fordi det er gjort en vurdering på utvelgelsen (Befring, 2007). I denne oppgaven er vurderingen på utvelgelsen studenter i høyere utdanning som har et hørselstap og som har studert i løpet av de ti siste årene. Når forskeren har satt inklusjonskriterier blir ulempen at det ofte er usikkert å vurdere representativiteten av utvalget og foreta generaliseringer (Lund, 2002, s. 128). Utvalget er dog valgt på grunn av tilgjengelighet og relevans for oppgavens problemstilling. Et antall på 39 deltagere er ikke et relativt stort utvalg og det å gjennomføre generaliseringer er begrenset, men det er mulig å gi en deskriptiv kartlegging av utvalgets opplevelse av studiehverdagen, og er studiens formål.

Representasjonen av funnene i utvalget viser at av de totalt 39 deltagerne som svarte var det en liten andel som svarte at de ikke var studenter, altså at de hverken er nåværende studenter eller at de er uteksaminert. Det ble derimot tatt et valg i å ta de med videre i undersøkelsen siden svarene fra de enkelte viste videre at de hadde gått på enten en høyskole eller et universitet. Det kan tenkes at de har vært studenter ved en høyere utdanning, men derimot ikke har fullført. Dersom de har valgt å ikke fullføre utdanningen, kan svarene fra disse respondentene være verdifulle for denne studien. Alderen på deltagerne var alt fra 19 år og oppover, men de fleste som svarte var mellom 19 og 39 år. Av disse var det kvinner som var overrepresentert og utgjorde langt over halvparten av utvalget. Videre svarte de aller fleste at

de hadde et ”lett eller moderat hørselstap”, og alle respondentene hadde enten norsk talespråk eller norsk tegnspråk som morsmål.

3.4 Datainnsamlingsverktøy

Datainnsamlingsverktøyet som er valgt i denne studien er et elektronisk spørreskjema. Spørreskjema er en utbredt metode innenfor samfunnsforskning, og blir brukt i kvantitativ metode for å se på fenomen som er mer abstrakte (Gall, Gall & Borg, 2007, s. 228), for eksempel kan dette være opplevelser, meninger eller holdninger. Spørreskjemaer kan også bli brukt for observerbare fenomener, eksempelvis er det i en del tilfeller enklere å spørre om læreren kan oppgi antall elever i hver klasse enn å gå rundt og telle observasjonene. I motsetning til andre datainnsamlingsverktøy er spørreskjema godt egnet på et større utvalg over et mer utstrakt geografisk område og det tar ikke lang tid å sende ut og få svar (Gall, Gall & Borg, 2007, s. 228). Ulempen med et spørreskjema er at den ikke ser på dybden av utvalgets svar, og får ikke nødvendigvis vite hvordan deltagerne tolker spørsmålene eller hva de legger i svarene sine.

Distribuering av spørreskjema kan skje på flere måter, for eksempel ansikt til ansikt som i et personlig intervju, via telefon, post eller epost, eller ved bruk internett. Metoden for hvordan spørreskjemaet distribueres avhenger av intensjonen med forskningen, størrelsen på utvalget, populasjonens særtrekk, tidsaspekt og økonomi. Og metoden påvirker hvordan spørsmålene kan utformes (De Vaus, 2014, s. 93 og 127). Denne studien skulle se på opplevelsen av studiehverdagen til et så bredt så mulig utvalg av studenter som har et hørselstap. For å nå et bredest mulig utvalg på kort tid ble derfor et internettbasert spørreskjema som skulle bli formidlet via epost og internett det mest funksjonelle. Distribusjon via epost har fordeler som at det er kostnadsfritt og det er ikke behov for geografisk nærhet. Spørreskjemaet ble sendt til de instansene som hadde tilgjengelig epostadresse og som kunne ha en oversikt over brukergruppen. I tillegg ble en link til spørreskjemaet lagt ut på en gruppe på internett med relevante respondenter.

En ulempe med internettbasert spørreskjema er uvissheten rundt årsaken til manglende respons og derfor om utvalget er representativt for populasjonen (DeVaus, 2014, s. 126; Lund, 2002, s. 136). Dette kan skyldes manglende interesse for tema eller at det ikke har lyktes å oppnå kontakt med de ønskelige deltagerne. I denne ble spørreskjemaet ordnet slik

at det ikke var mulighet til å gå videre i undersøkelsen dersom ikke spørsmålet ble besvart. Alle 39 deltagerne i undersøkelsen har derfor besvart alle spørsmålene. Dersom det var ikke-respondentene kan det tenkes at de ikke følte at de fikk svart utfyllende nok om deres opplevelser og derfor valgte å frafalle fra undersøkelsen underveis. Det er vist at internettsurveys har vist god svarprosent dersom utvalget er en relativt homogen gruppe og temaet for undersøkelsen har spesiell relevans for gruppen (DeVaus, 2014) Det var dog svært vanskelig å ivareta en svarprosent fordi det ikke var en direkte kontakt med informantene, og det er uvisst hvor mange informanter spørreskjemaet ble distribuert til og hvor mange av dem som responderte. Det ble derimot gitt tre uker på å besvare, og en uke før svarfristen ble det sendt ut en mail om påminnelse om å videresende undersøkelsen til relevante informanter.

3.4.1 Spørreskjema

Tjenesten som ble brukt for å lage spørreskjemaet heter EasyQuest, og er et kostnadsfritt og enkelt verktøy for å samle inn data via internettbasert spørreskjema. Spørreskjemaet (Vedlegg 2) ble distribuert med en link, slik at all innsamlet data var anonymisert og de besvarte spørreskjemaene var dermed umulig å spore tilbake til respondentene. Denne måten ble vurdert som mest hensiktsmessig fordi en direkte link og anonymisering antagelig senker terskelen for å delta og vil bidra til flere respondenter (DeVaus, 2014). Informasjonen ble lagret i en database som kun brukeren av EasyQuest hadde tilgang til og som brukeren kunne hente når dataen skulle bearbeides. Materialet ble hentet ut til et Excel ark og dermed overført til et statistiskdataprogram, kalt Statistical Package for the Social Science (SPSS).

EasyQuest gjorde det mulig å kunne variere mellom åpne og lukkede spørsmål, og brukeren kunne velge antallet svaralternativer som var mest funksjonelt for hvert enkelt spørsmål. Svaralternativene ble organisert ved hjelp av avkrysningsbokser. Spørsmålene til spørreskjemaet var utarbeidet på forhånd og kunne legges direkte inn i EasyQuest, og som ble administrert slik at alle spørsmål som var relevante for et tema kom på samme side. Alle spørsmålene ble gjort obligatoriske slik at respondenten måtte svare for å gå videre.

3.4.2 Utforming av spørsmålene

Undersøkelsen var ikke en årsaks-virkning studie eller en sammenligningsstudie, men en kartleggingsstudie som skulle se på et tema innenfor et felt forskeren fant interessant. Det ble derfor tatt et valg om at et eget utformet spørreskjema var godt egnet for å se på de områdene

som oppgaven ville undersøke. Spørreskjemaet er ikke standardisert, men de fleste graderingene av svaralternativene gikk på en Likert-skala fra 1- 5 (1= I veldig liten grad til 5 = I veldig stor grad). Å utforme gode spørsmål krever at det forberedes godt i forkant. Et godt utarbeidet spørreskjema involverer et teoretisk fundament og en grunnleggende forståelse for datanalyse (DeVaus, 2014, s. 93). Det er viktig å ha godt formulerte spørsmål og svaralternativer, og på denne måten unngå misforståelse og uklarheter. Når man utformer spørsmål til et spørreskjema er det viktig å gjøre spørsmålene så lite komplekse som mulig slik at respondentene ikke mister motivasjonen og slik at de svarer på spørsmålene så nøye som mulig (DeVaus, 2014, s. 96).

Spørreskjemaets innledende spørsmål, som ble kalt for ”bakgrunnsopplysninger” skulle definere målgruppen, slik at de respondentene som ikke møtte inklusjonskriteriene ble utelatt. I tillegg hadde disse spørsmålene som formål å få en ”myk” start på spørreskjemaet, med konkrete spørsmål slik at motivasjonen til respondentene skulle opprettholdes. Videre ble respondentene presentert for resten av spørsmålene som ble fordelt over sju deler. Identitet (1), teknisk tilrettelegging og fysisk tilrettelegging (2), kontakt og informasjon (3), sosiale (4), faglige (5), fysiske (6) og psykiske aspekter (7). Et godt utformet spørreskjemaet har en god og logisk flyt i spørsmålene (DeVaus, 2014, s. 110). Hvorvidt man skal velge åpne eller lukkede spørsmål i spørreskjemaet avhenger av mange faktorer, som for eksempel innholdet i spørsmålet, respondentens motivasjon og hvor flink forskeren er til å kode åpne svar (DeVaus, 2014, s. 100). I denne undersøkelsen ble det kun benyttet *lukkede* spørsmål, hvor respondentene kunne velge mellom ulike svaralternativer. Fordelen med denne typen spørsmål er at spørreundersøkelsen tar kortere tid å svare på slik at det opprettholder motivasjonen hos respondentene, og svarene kommer i ferdige verdier som gjorde det enklere å gjennomføre analysen (DeVaus, 2014, s. 99). Kun ett spørsmål hadde åpent format og var spørsmål 1, der fikk respondentene som svarte at de var uteksaminert mulighet til å skrive hvor mange år siden de ble uteksaminert. Det ble i etterkant vurdert som vanskelig å gjøre analyser på denne variabelen, siden svaralternativene ble for mange.

Likert-skalaer blir brukt til å gradere i hvilken grad respondentene er enig eller uenig i et utsagn, og dette indikerer både i hvilken retning og intensiteten til respondentens holdninger. Vanligvis får respondentene svaralternativer som ”Veldig enig”, ”Enig”, ”Enten eller”, ”Uenig” og ”Veldig uenig” og gir mer fleksibilitet i svarene (DeVaus, 2014, s. 101 & 106). En Likert-skala ble derfor vurdert som et godt egnet verktøy for å måle holdningene til

deltagerne i denne studien. Graderingene som ble brukt gjennomgående i denne spørreundersøkelsen var ”I svært liten grad”, ”I liten grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad” og ”I svært stor grad”. I tillegg ble gradene ”Alltid”, ”Ofte”, ”Noen ganger”, ”Sjeldent” og ”Aldri” tatt i bruk hvor det virket mer funksjonelt til noen av spørsmålene. Dette var for å gi kontinuitet i spørreskjemaet for deltagerne, og for å gjøre analysen enklere. I fremstillingen av analysen ble det valgt å gjøre disse verdiene om til tre kategorier for å gjøre det mer oversiktlig for leseren, og ga likevel et riktig bilde av resultatene.

Spørsmål som ble valgt bort

Videre var det noen spørsmål fra skjemaet som ble valgt bort før distribueringen da de enten ga for lite eller feil informasjon. Spørsmålene som omhandlet overgangen mellom videregående og høyere utdanning ble valgt bort. Hensikten med spørsmålene var å se om det var en forskjell på da (videregående) og nå (høyere utdanning). Disse spørsmålene ville gitt svært bred informasjon og var ikke like relevant i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det ble derfor vurdert å ikke ta de med videre.

Andre spørsmål som ikke ble tatt med videre omhandlet praksis i utdanningen og hvordan praksisen la til rette for den enkelte studenten. Det ble etterhvert sett at dette ikke nødvendigvis ville være relevant i forhold til trivsel over lengre perioder, fordi praksis kun er over en kort periode, i tillegg er det ikke alle studier som har praksis. Det ble derfor valgt å ikke gå videre med disse spørsmålene.

Det siste spørsmålet som ble valgt bort gikk ut på om utdanningsinstitusjonen hadde studenthybler som var spesielt tilrettelagt for hørselshemmede. Hvor studenten bor under studietiden ble vurdert som lite relevant i forhold til hvordan utdanningsinstitusjonen legger opp et studieløp og kvaliteten på dette, og siden ikke alle studenter bor i studenthybler under studietiden.

3.4.3 Pilottesting

Før spørreskjemaet kan distribueres må hvert spørsmål evalueres og spørreskjemaet bli vurdert som en helhet. Denne evalueringen er en pre-test og kalles for pilottesting (DeVaus, 2014, s. 114). En pilottest kan avdekke uklarheter eller mangler i spørreskjemaet, i tillegg kan personer som pilottester sjekke om spørreskjemaet har en viss flyt og logisk oppbygning.

Dette har forskeren mulighet til å endre på før undersøkelsen igangsettes. Personene som skal gjennomføre pilottesten bør ligne på informantene som spørreskjemaet til slutt skal bli utsendt til (DeVaus, 2014, s. 116). I denne oppgaven ble det gjennomført to pilottester, hvor begge var studenter og begge hadde et hørselstap. Tilbakemeldingene medførte flere endringer, blant annet i rekkefølgen av spørsmålene og presiseringer i noen av spørsmålsformuleringene

3.4.4 Spørreskjemaet i lys av studiens problemstilling

Studiens problemstilling *“Hvordan opplever studenter som har et hørselstap studiehverdagen sin?”* er en vid problemstilling og ble forsøkt ivaretatt i form av konkrete spørsmål knyttet til ulike områder ved det å studere i høyere utdanning, som for eksempel det sosiale, psykiske, tilretteleggingen og studentenes identitet.

Sistnevnte område skulle belyse forskningsspørsmål 1: *“Hva sier deltagerne om identitet og tilhørighet i et miljø med normalt hørende og i et miljø blant personer med nedsatt hørsel?”*. Dette ble belyst med tanke på deltageres evne til å evaluere egen identitet og trivsel i ulike sosiale miljøer. Forskningsspørsmål 2: *“Hvilke erfaringer har respondentene med den tekniske og fysiske tilretteleggingen i forbindelse med hørselstapet?”* skulle besvares i form av spørsmål om å gradere ulike situasjoner deltagerne har opplevd i forbindelse med tilrettelegging for deres hørselstap. Det å kartlegge studentenes erfaringer med tilrettelegging kan potensielt si mye om deres opplevelse av høyere utdanning. Siste forskningsspørsmål gikk ut på *“Hvordan opplever deltagerne å ha det psykososialt i studiehverdagen sin?”* og inneholdt spørsmål om blant annet studentmiljøet, det å knytte nye relasjoner og motivasjon til å gjennomføre studieløpet. Disse spørsmålene kunne gi viktig informasjon vedrørende deltageres opplevelse av studiehverdagen, da det å trives sosialt kan i en viss grad sies å være forbundet til å ha en god opplevelse av høyere utdanning. Målet med studien var å se på tilstanden blant studenter med et hørselstap i høyere utdanning, det var derfor viktig å samle inn tilstrekkelig informasjon som kunne danne et helhetlig og oversiktlig bilde.

3.5 Statistisk analyse

For å bearbeide datamaterialet fra spørreundersøkelsen ble det benyttet et matematisk verktøy for å få fram hovedtendensene i funnene. Dette matematiske verktøyet kalles for deskriptiv statistikk, som omfatter prinsipper, metoder og teknikker som gir oversikt ved å få fram

hovedstrukturen i et tallmateriale (Befring, 2007, s. 175; DeVaus, 2014, s. 29). Det er til hjelp for å organisere, analysere og oppsummere funnene sine i et utvalg. Deskriptiv statistikk trekker derfor ikke slutninger fra utvalget til populasjonen, men ser kun på utvalget fra studien og ser på hva det forteller. På grunn av størrelsen på utvalget ble det ikke benyttet analytisk statistikk, som er slutningsstatistikk.

De statistiske analysene og framstillingen av disse ble gjort via et dataprogram som heter SPSS (Statistical Package for Social Science). Variablene i denne undersøkelsen er primært på ordinal- og nominalnivå. Ordinalnivå kjennetegnes ved at den kan rangere kategoriene fra høy til lav, men det er dog ikke mulig å si noe om forskjellene mellom kategoriene som er rangert (DeVaus, 2014, s. 204). I denne undersøkelsen er det som sagt blitt benyttet en Likert-skala gjennomgående, og rangeringen av verdiene går fra "I svært liten grad" til "I svært stor grad" og er derfor på ordinalnivå. Nominalnivå er det laveste nivået, her kan ikke de ulike verdiene rangeres (DeVaus, 2014, s. 205). Noen av spørsmålene i denne undersøkelsen så på utdanningssted, kjønn, morsmål, identitet og kontakt/informasjon, og er derfor på nominalnivå. Fordi variablene i undersøkelsen hadde to eller flere kategorier kunne de bli analysert enkeltvis (univariate analyser) for å beskrive frekvensfordelingen i variablene (DeVaus, 2014, s. 212). Det er også mulig å beskrive sentraltendensen for ordinalvariabler. Sentraltendensen er den kategorien som deler observasjonene i to like deler og kalles for median, for nominalvariabler kalles det for modus og er den kategorien som det er flest av (Gall, Gall & Borg, 2007, s. 134; DeVaus, 2014, s. 222). Frekvensfordelingen i denne studien blir presentert ved hjelp av tekst og grafer, eksempelvis ved hjelp av histogram og kakediagram.

Bivariate analyser ble også benyttet under analysen, og er analyser som undersøker to variabler samtidig for å se om det er en sammenheng mellom de (DeVaus, 2014, s. 241). Det vises til en sammenheng, også kalt samvariasjon, mellom variablene dersom fordelingen av verdiene i den ene variabelen avviker fra verdiene i den andre variabelen. Krysstabeller er den vanligste metoden for å få en detaljert oversikt og oppdage samvariasjon mellom to variabler (DeVaus, 2014, s. 242). I en krysstabell stilles verdiene for en variabel opp horisontalt og verdiene for en annen variabel stilles opp vertikalt. Et presist mål som viser samvariasjonen mellom to variabler er korrelasjonskoeffisienten. Verdiene på en korrelasjonskoeffisient kan anta å være mellom -1 og 1 , hvor 1 viser en perfekt positiv samvariasjon, 0 viser ingen samvariasjon og -1 er perfekt negativ samvariasjon (DeVaus,

2014, s. 255). I sosiale vitenskaper, slik som denne studien, kan en korrelasjon på .30 anses som å være en relativt sterk samvariasjon (DeVaus, 2014, s. 258). En korrelasjonsanalyse er et nyttig hjelpemiddel for å se om det er sammenheng mellom to spørsmål i en spørreundersøkelse. Et korrelasjonsmål som kan beregne selve styrken i korrelasjoner på ordinalnivå er Spearman's Rho. Spearman's Rho er godt egnet for å beregne styrken for ordinalvariabler med flere kategorier, og Cramer's V er godt egnet for nominalvariabler med flere kategorier (DeVaus, 2014, s. 158 & 159). Variablene i denne studien er enten på nominalnivå eller ordinalnivå, det er derfor blitt brukt Spearman's Rho eller Cramer's V for å beregne styrken i korrelasjonene. Under analysen ble det avdekket at det kunne vært enklere å gjennomføre flere tester dersom skalaen på svaralternativene hadde gått fra 1-4. Da kunne svaralternativene blitt slått sammen til to kategorier slik at 1-2 var en kategori og 3-4 var en annen kategori. Fisher's eksakte test brukes ved kategorisk data som har to nivåer, eksempelvis for å se på sammenhengen mellom en variabel *utdanningsinstitusjon* med to svaralternativer, som universitetet og høyskole og en annen variabel *et lett tilgjengelig studentmiljø* med to svaralternativer, ja og nei.

3.6 Validitet

En studies kvalitet styrkes gjerne ved å drøfte begreper som validitet og reliabilitet. Validitet i samfunnsvitenskapelig forskning dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det er umulig å oppnå fullstendig validitet, men det bør etterstrebtes og vurderes i alle faser i forskningen. Nedenfor redegjøres for validitetsproblematikk i denne studien i lys av Cook og Campbells validitetssystem fra 1979, som tar for seg fire ulike typer validitet; indre validitet, ytre validitet, statistisk validitet og begrepsvaliditet (Lund, 2002, s. 104). Dette validitetssystemet er utarbeidet for å gjelde kausale undersøkelser, men det er vurdert at store deler av det også er relevant for ikke-kausale undersøkelser som denne undersøkelsen.

3.6.1 Indre validitet

Indre validitet sier noe om studiens mål om å demonstrere et kausalt forhold mellom to variabler ved å utelukke andre mulige påvirkningsfaktorer (Gall, et. al., 2007). I den grad man kan si noe om årsak-virkning, ser indre validitet på om sammenhengen mellom operasjonaliserte variabler er kausal. Dette årsak-virkning forholdet trekker ofte fram begrepene avhengig og uavhengig variabel. Den uavhengige variabelen viser mot en årsak,

mens den avhengige variabelen sier noe om en eventuell virkning (Lund, 2002, s. 117). En undersøkelse som bruker et eksperimentell-design kan i større grad si noe om dette årsak-virkning forholdet fordi forskeren har mulighet til å kontrollere variabler og i større grad fastslå om sammenhengen er kausal (Gall et. al., 2007).

I et ikke-eksperimentell design, slik som denne studien, vil det å oppnå en statistisk sammenheng alltid kunne forenes med flere mulige årsakssammenhenger (Kleven, 2002, s. 270). Med andre ord kan ikke et ikke-eksperimentelt design garantere kausalitet fordi utvalget ikke har vært utsatt for noen påvirkning. Det vil derfor være umulig å trekke sikre konklusjoner om indre validitet i en slik studie. For å sikre indre validitet kan forskeren derimot vurdere alternative tolkninger av resultatet, og dermed styrker tilliten til en årsakstolkning. Ved å vise at mulige alternative tolkninger er lite sannsynlige, står forskeren igjen med tolkninger som kan være holdbare (Kleven, 2002, s. 271). I denne studien ble det viktig å vurdere alternative tolkninger i lys av resultatet med støtte i teori for å sikre så høy indre validitet som mulig.

3.6.2 Ytre validitet

Ytre validitet oppnås ved at den kausale sammenhengen kan generaliseres til eller over relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002, s. 107). Dersom resultatet av en undersøkelse kan sluttes til større deler av populasjonen har den god ytre validitet. Trusler mot ytre validitet kan være individhomogenitet, altså at individene i undersøkelsen er en relativt ensartet gruppe og gjør det vanskelig å generalisere resultatene (Lund, 2002, 122). Heterogenitet, som er variasjon i en gruppe, er derfor foretrukket for å styrke den ytre validiteten. Gruppen med personer som har et hørselstap kan sies å være en heterogengruppe, med ulike grader og typer hørselstap. Utvalget i denne undersøkelsen er relativt liten og viser ikke så store forskjeller graden av hørselstap, og kan også sies å være individhomogent. Denne ulempen er dog ikke så relevant fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene omhandlet nettopp denne gruppen. Hensikten var å kartlegge studenter med et hørselstap, ikke alle øvrige studenter. Heterogenitet for dette utvalget kan vurderes som noe godt ivaretatt likevel, ved hjelp av bred geografisk spredning og en tidsramme på ti år for når de har vært studenter.

3.6.3 Statistisk validitet

Statistisk validitet omhandler om hvorvidt de statistiske forutsetningene er oppfylt. Det vil si om sammenhengene i analysen er statistisk signifikant og sterk (Lund, 2002, s. 113).

Spørsmålet forskeren må stille seg ved statistisk validitet er om den sammenhengen som er funnet mellom to variabler er så klar at den er verdt å tolke, eller om sammenhengen er så liten at det kun er ren tilfeldighet (Kleven, 2002, s. 141). Målet i et deskriptivt design vil være å beskrive fordeling av ulike faktorer, og se på mulige eventuelle korrelasjoner mellom avhengige og uavhengige variabler. Forhold som utvalgets størrelse, spesielle forhold ved populasjonen og hvor strengt signifikansnivå forskeren legger til grunn for vurdering av signifikansen kan svekke eller styrke statistisk validitet (Lund, 2002, s. 114). Brudd på statistiske forutsetninger eller lav statistisk styrke er trusler mot statistisk validitet. Denne undersøkelsens utvalg, som er relativt lite, er ikke gunstig med tanke på statistisk validitet. Dårlig testreliabilitet er også trusler mot statistisk styrke, og vurderinger som er gjort for å ivareta måleinstrumentets reliabilitet belyses senere i kapittelet.

3.6.4 Begrepsvaliditet

For at forskeren skal kunne måle ikke-målbare fenomener, som for eksempel kunnskap, følelser eller holdninger, må fenomenene systematiseres til målbare indikatorer. Det vil si at fenomenene må gjøres til operasjonelle variabler (Lund, 2002, s. 89). Forskeren må derfor operasjonalisere begrepene til indikatorer som er representative for det som skal måles. Dette kalles begrepsoperasjonalisering (Kleven, 2002, s. 142). Operasjonaliseringen er en forbindelse mellom det teoretiske ikke-observerbare og det empiriske observerbare (Kleven, 2002, s. 143). Når forskeren operasjonaliserer begrepene bygges det en bro mellom teori og empiri (Kleven, 2002, s. 145). Kvantitativ forskning innen sosiale vitenskaper, som spesialpedagogikk, byr på en utfordring i forhold til å operasjonalisere abstrakte begreper, og fenomener som teoretiske størrelser, holdninger og følelser gjøres til målbare indikatorer. Begrepsvaliditet er dermed hvorvidt det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det blir operasjonalisert (Kleven, 2002, s. 150). Altså at instrumentet måler relevante begreper.

Studiens problemstillingen går som følger *”hvordan opplever studenter som har et hørselstap studiehverdagen sin?”*. For å kunne kartlegge et slikt abstrakt fenomen, som opplevelser, vil det være mest funksjonelt å benytte indirekte spørsmål hvor det blir presentert utsagn og hvor

informantene skal vurdere hvorvidt de er enige (Kleven, 2002, s. 151). Spørsmål 8 til 12 under ”identitet” (Vedlegg 2) får respondentene en påstand og bes om å svare sant eller usant på om de er enige i påstanden. Videre under tilrettelegging bes respondentene om å gradere tilretteleggingen under høyere utdanning, og en lignende gradering finnes under både sosiale, faglige og fysiske aspekter i spørreskjemaet. Disse ovennevnte områdene er vurdert som hensiktsmessige å operasjonalisere og som indikatorer på det å ”oppleve studiehverdagen i høyere utdanning”.

Grovt sett kan trusler mot begrepsvaliditet deles inn i to deler; tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil (Kleven, 2002, s. 151). Tilfeldige målingsfeil følger tilfeldighetens lov og oppfører seg på same måte som *flaks*. Slike tilfeldige målingsfeil jevner seg ofte ut og blir mer likt fordelt ved et stort antall målinger. Denne studien har et relativt lite utvalg og kan derfor bli påvirket av tilfeldige målefeil. Systematiske målingsfeil har på sin side tendenser som går i samme retning hver gang, og reduserer dermed ikke konsistensen i målinger (Kleven, 2002, s. 152). Denne målingsfeilen kan skyldes svak begrepsoperasjonalisering, hvor det ikke har kommet tydelig nok fram hva som vektlegges i begrepene. For å ivareta en samsvarende forståelse for begrepene som ble brukt i spørreskjema ble respondentene presentert med en liten tekst hvor det stod hva som ble lagt i teknisk tilrettelegging og fysisk tilrettelegging før de skulle svare på spørsmålene som gjaldt dette. På denne måten ble det forsøkt å ivareta begrepsvaliditeten, slik at det kunne bli mer sikkert at det som respondentene svarte på var det operasjonaliserte begrepet som ble målt. I spørsmål 6 ”graderingen av hørselstapet” (Vedlegg 2) ble de ulike graderingen definert med ord på en slik måte at respondentene lettere kunne evaluere hvordan de hørte. Under utformingen av spørreskjema ble det å ta i bruk mange faguttrykk vurdert som lite hensiktsmessig da det ikke ble stilt krav til informantene om at de skulle forstå det.

3.7 Reliabilitet

Validitet er på sin side et spørsmål om hvorvidt en undersøkelse måler det den faktisk måler. Reliabilitet er på en annen side et spørsmål om hvor konsistent undersøkelsen måler det den måler (Befring, 2007; DeVaus, 2014, s. 48). Det vil si at reliabilitet omhandler i hvilken grad gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat, og uttrykker i hvor stor grad dataen er fri for målingsfeil (Kleven, 2002, s. 154). Måleinstrumentet – spørreskjemaet – må være reliabelt dersom man vil trekke valide slutninger. Ved målingsfeil blir det dermed

lav reliabilitet, og det kan svekke undersøkelsens statistiske validitet, true begrepsvaliditeten, og i tillegg øker sjansen for å gjøre usikre slutninger (indre validitet) og generaliseringer (ytre validitet). Det finnes flere måter å ivareta reliabiliteten på, eksempelvis styrker reliabiliteten seg dersom respondentene får flere svaralternativer (DeVaus, 2014, s. 50). For å gi respondentene flest mulig alternativer ble det brukt en Likert-skala, som burde ivareta alle informantenes retninger i forhold til holdninger til spørsmålene. En annen måte er å ta en test-retest, som går ut på å teste en gruppe på nytt for å se om resultatene er stabile (Kleven, 2002, s.159). Dette ble ikke gjort i denne studien, men det ble derimot gjennomført pilottesting av to personer som resulterte i bedre formuleringer og tydeligere spørsmål. Godt formulerte og tydelig spørsmål er med på å forebygge målingsfeil (DeVaus, 2014, s. 50).

3.8 Etikk

Innenfor vitenskapelig forskning er det noen etiske hensyn som alltid må ivaretas. Til hjelp ligger det retningslinjer på internett, som ble opprettet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria* (NESH, 2016). Gjennom forskerens vitenskapelige redelighet, et informert og frivillig samtykke, anonymitet og konfidensialitet opprettholdes en god forskningsetikk (DeVaus, 2014, s. 56 – 61). I dette prosjektet fikk informantene en videresending fra andre instanser om å delta i en frivillig undersøkelse med et informasjonsskriv (Vedlegg 1) og link til spørreskjema. Forskere må informere hver informant om hva som vil skje under studien, hvordan informasjonen kun skal være for forskerens (og veilederens) øyne og hva som er hensikten med studien (Gall, et. al, 2007, s. 82). Voksne som skal delta i studien må gi samtykke før man deltar i studien.

Informasjonsskrivet (Vedlegg 1) beskrev formål og innhold av undersøkelsen og at deltakelsen var anonym. Ved å delta i undersøkelsen ga informantene sitt samtykke i form av å besvare spørreskjema, men de fikk beskjed om at det var mulig å hoppe av studien når som helst uten å gi en forklaring. Etter at hele spørreskjema var blitt besvart og sendt inn ville det derimot ikke være mulig å trekke seg, da sporing av IP-adressen ikke var mulig.

Informasjonsskrivet (Vedlegg 1) inneholdt også epost og telefonnummer til veilederen og studenten slik at det var mulig å ta kontakt hvis det var behov for ytterligere informasjon om undersøkelsen.

Sammen med informasjonsskrivet ble det søkt tillatelse om gjennomføring av undersøkelsen til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), da gruppen som problemstillingen ser

på er en svært utsatt og en relativt liten gruppe, og opplysningene som dukket opp i spørreskjemaet ble vurdert som noe sensitive. I tillegg blir nettbaserte spørreskjema regnet som innhenting av personopplysninger dersom IP-adressene til respondentene blir lagret. Undersøkelsen ble meldt inn til NSD som vurderte at behandlingen av personvernopplysninger ville være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften (Vedlegg 3). Personvernombudet anga at prosjektet kunne gjennomføres. Anonymitet og konfidensialitet ble ivaretatt gjennom EasyQuest, som hadde en funksjon hvor anonymitet var et valg under utformingen av spørreskjema.

Det var viktig for forskeren at respondentene opplevde at spørreskjemaet var relevant og konstruktivt, og at de opplevde å kunne oppgi et helhetlig og adekvat bilde av studiehverdagen deres gjennom å besvare spørreskjema. Det var derimot svært vanskelig å møte alle deltageres opplevelser og holdninger. Uten åpne spørsmål slik at informantene kunne formulere egne svar og uttrykke seg på sin egen måte, kan det ha vært noen deltagere som opplevde at spørreskjemaet ikke ble utfyllende nok. Det ble forsøkt å legge til rette for at informantene skulle få så mange svaralternativer som mulig, slik at de fant et alternativ stod dem nærmest. Ved noen spørsmål, som "Kjønn", "Studiested" og "Kontakt og informasjon" ble det presentert konkrete svaralternativer som "Kvinne/Mann", "Universitet/Høgskole" og "Ja/Nei". I disse spørsmålene ble det oppgitt et tredje alternativ ("Vil ikke oppgi", "Annet" eller "Husker ikke") dersom respondentene ikke følte at de øvrige svaralternativene var representative for dem.

4 Resultater

Spørreskjemaet er delt i åtte deler med bakgrunnsopplysninger, identitet, teknisk og fysisk tilrettelegging, kontakt og informasjon, sosiale aspekter, fysiske aspekter, faglige aspekter og psykiske aspekter. Presentasjonen av resultatene er delt inn i tre deler hvor spørsmålene som har lik relevans er sammensatt under de ulike inndelingene. Dette valget ble gjort for å ha kontinuitet i resultatet og drøftingen. Under store deler av spørreskjemaet ble respondentene presentert med ulike spørsmål eller påstander som de skulle gradere i en fem-punkts skala hvor 1 = veldig liten grad/alltid, 2 = liten grad/ofte, 3 = noen grad/noen ganger, 4 = stor grad/sjeldent og 5 = veldig stor grad/aldri. I fremstillingen av presentasjonen er de fem verdiene slått sammen til tre kategorier da dette er mer funksjonelt og gir en bedre oversikt. Den første kategorien er ”I stor grad” eller ”Ofte”, neste kategori blir ”I noen grad” eller ”Noen ganger” og den siste kategorien er ”I liten grad” eller ”Sjeldent”.

4.1 Identitet

I spørreskjemaets spørsmål 8 til 12 (vedlegg 2) ble utvalget bedt om å svare sant eller usant på påstander om hvilket miljø de opplevde å høre til og i hvilket miljø de trivdes best i. Deltagerne kunne velge mellom to alternativ; et hørende miljø eller et miljø bestående av andre personer som har et hørselstap.

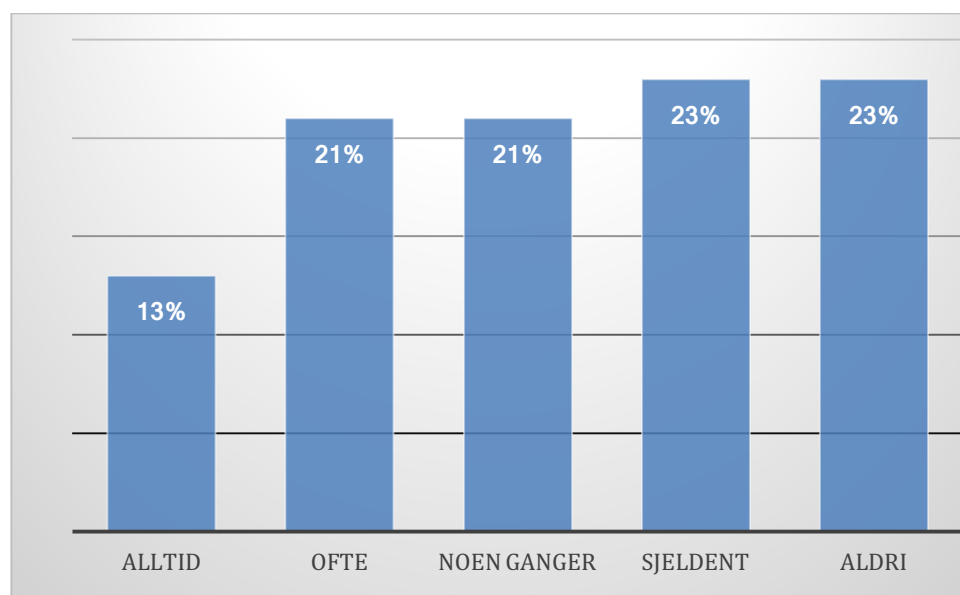
Spørsmålene om hvorvidt de hadde flest venner som ikke har et hørselstap eller om de hadde flest venner som har et hørselstap var det 62 % av respondentene som svarte at de hadde flest venner uten et hørselstap. På spørsmålet om deltagerne trivdes best i et hørende miljø eller i et miljø blant andre hørselshemmede var det 49 % som svarte at de trivdes best sammen med hørende og 51 % som svarte at de trivdes best sammen med andre hørselshemmede.

Deltagerne ble også spurt om de opplevde å både ha venner som har et hørselstap og venner som er normalt hørende, og majoriteten på 92 % av respondentene svarte at de har venner fra begge miljøene. Det ser ut til at det er en ganske jevn fordeling med tanke på om deltagerne foretrekker et hørende miljø eller et miljø bestående av andre hørselshemmede, men at det kan virke som at de fleste har venner fra begge miljø uavhengig av hva de foretrekker.

4.2 Informasjon, tilrettelegging og faglige utfordringer

Spørsmål 19 til 21 i spørreskjemaet (vedlegg 2) omhandlet kontakt og informasjon i forbindelse med hørselstapet, tilrettelegging og studiestart. Da respondentene ble spurt om kontakt og informasjon i forbindelse med studiestart og tilrettelegging under studietiden var det 44 % av deltagerne som svarte at de ikke hadde fått informasjon om muligheter for tilrettelegging (før studiestart). Det var 56 % av respondentene som svarte at de ikke hadde en kontaktperson som de kunne forholde seg til i forbindelse med tilrettelegging av hørselstapet under studietiden, 33 % svarte at de hadde en kontaktperson, mens 10 % ikke husker om de hadde en kontaktperson eller ikke.

Figur 1 viser hvor ofte respondentene tok kontakt med foreleser før forelesning og informerte om hørselstapet sitt, og viser at det var svært varierende. I spørsmålet om hvor ofte de tok kontakt med foreleser for å informere om hørselstapet sitt i forkant av forelesning fikk respondentene velge mellom svaralternativene ”Alltid”, ”Ofte”, ”Noen ganger”, ”Sjeldent” og ”Aldri.”

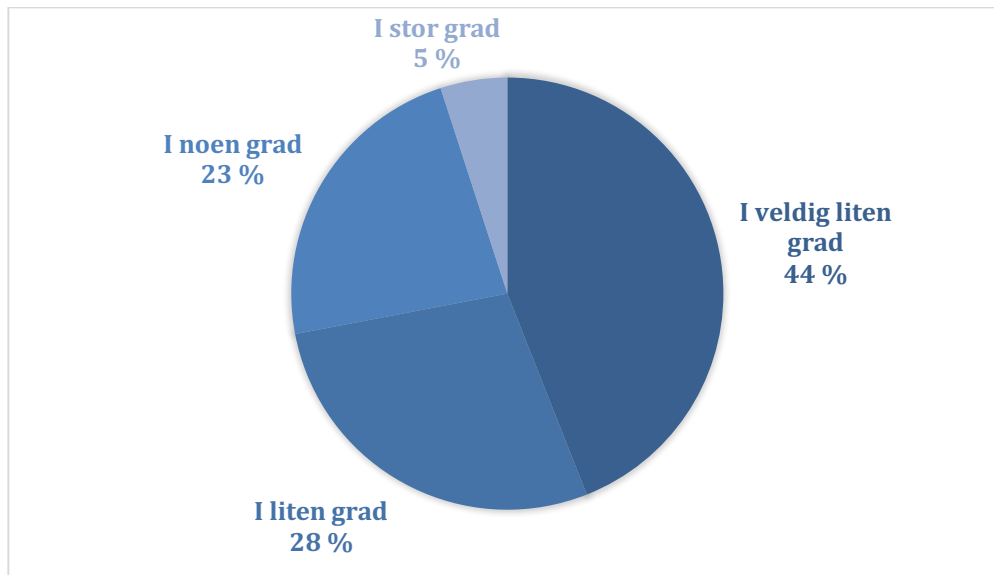


Figur 1. Prosentvis fremstilling av hvor ofte respondentene tok kontakt med foreleser i forkant av forelesning.

Ut i fra resultatene kan det tyde på at det var omtrent like mange deltagere, dog et lite flertall som svarte nei, når det kommer til kontaktpersoner i forbindelse med hørselstapet, tilrettelegging og studiestart. Det fremkommer også i resultatene at det var veldig varierende

om studentene selv tok kontakt med foreleser i forkant av undervisninger for å informere om hørselstapet sitt.

I spørsmål 13 til 18 (vedlegg 2) vurderte deltagerne i hvilken grad de opplevde den tekniske tilretteleggingen i forelesningssalene og den fysiske tilretteleggingen i undervisningsrom utenom forelesningssalene. Spørsmålet om hvor ofte respondentene brukte tegnspråk i forelesning var det 33 % som svarte ofte, mens 62 % sjeldent brukte tegnspråk i forelesningen. Dette resultatet står i samsvar med spørsmålet om hvem som hadde norsk tegnspråk som morsmål (33 % / 13 studenter). På spørsmålet om hvorvidt de opplevde at den tekniske tilretteleggingen i forelesningssalen var tilstrekkelig, var det 49 % av deltagerne som svarte i liten grad, og kun 26 % som opplevde at den tekniske tilretteleggingen var tilstrekkelig. Videre var det 38 % av respondentene som svarte at foreleser ofte brukte det tekniske utstyret, mens 39 % svarte at det tekniske utstyret sjeldent ble tatt i bruk av foreleseren. Ut i fra resultatene kan det tyde på at deltagerne ikke opplever den tekniske tilretteleggingen god nok. Figur 2 viser svarene for hvordan deltagerne opplevde den fysiske tilretteleggingen utenom forelesningssalene via et kakediagram. Svaralternativene var ”I veldig liten grad”, ”I liten grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad” og ”I veldig stor grad”. Svaralternativet ”I veldig stor grad” var det ingen av respondenter som svarte og er ikke tatt med i diagrammet. Resultatene viser at deltagerne i mindre grad opplevde at den fysiske tilretteleggingen i undervisningsrommene utenom forelesningssalene var tilstrekkelig for hørselstapet deres.



Figur 2. Prosentvis fremstillingen av i hvilken grad deltagerne opplevde den fysiske tilretteleggingen i undervisningsrommene.

I spørreskjemaets spørsmål 15 og 18 (vedlegg 2) ble respondentene spurt om i hvilken grad de opplevde forstyrrende støy fra medstudenter og hvor ofte foreleser gjentok spørsmål som medstudentene stilte slik at de fikk det med seg. Støy fra medstudenter var veldig forstyrrende for 33 % av deltagerne, 38 % svarte at det var forstyrrende "I noen grad". Det var samtidig 29 % som opplevde at støyen var lite forstyrrende. 67 % av deltagerne svarte at foreleseren "Sjeldent" gjentok spørsmål fra medstudenter slik at de fikk det med seg, 13 % svarte at foreleseren gjentok spørsmål "Ofte", og 21 % svarte "Noen ganger". Fra resultatene fremkommer det at majoriteten opplever "I noen til stor grad" at støyen fra medstudenter er forstyrrende og gjør det tidvis utfordrende å få med hva foreleser sier i undervisningen. I tillegg til at deltagerne ikke opplever at foreleser gjentar spørsmål fra medstudenter slik at de ikke går glipp av hva som blir sagt.

Spørsmålene 27 til 30 (vedlegg 2) som omhandlet de faglige utfordringene hos deltagerne ble de bedt om å angi hvor ofte de leste pensum i forkant av forelesningene, om pensum var til stor hjelp for å forstå det som ble undervist og om de opplevde å høre og forstå det faglige i undervisningen. Svarene viste at 54 % av deltagerne ofte leste pensum, mens 8 % svarte at de sjeldent leste pensum før forelesningene. Det var nesten tilsvarende mange som opplevde at pensum var til stor hjelp for å forstå det som ble undervist i forelesningene (46 %). Hvorvidt deltagerne hørte og forstod det faglige stoffet som ble undervist i forelesningen var det 54 % som svarte at de hørte og forstod, mens 13 % oppga at de hverken hørte eller forstod det faglige stoffet. Deltagerne ble også spurt om de opplevde at det de lærte faglig under

studietiden var til nytte for arbeidslivet senere (spørsmål 30). En femtedel av deltagerne svarte at de ikke var i arbeid. Av de gjenværende respondentene var det 64 % som syntes det faglige hadde stor nytteverdi i arbeidslivet senere, 8 % svarte at det faglige var nyttig ”I noen grad”, og 8 % opplevde at det faglige var lite nyttig for arbeidslivet senere. I svarene kommer det frem at over halvparten av deltagerne forbereder seg og leser pensum i forkant av forelesningene, og at de synes pensum er til stor hjelp for å forstå det som blir undervist av foreleser. Omtrent halvparten av respondentene mente at de hørte og forstod det faglige stoffet, og at det faglige var av stor nytte i arbeidslivet senere. Av de som svarte at de ikke var i arbeid, viste de individuelle svarene at disse var studenter.

4.3 Sosiale relasjoner, psykisk helse og fysisk helse

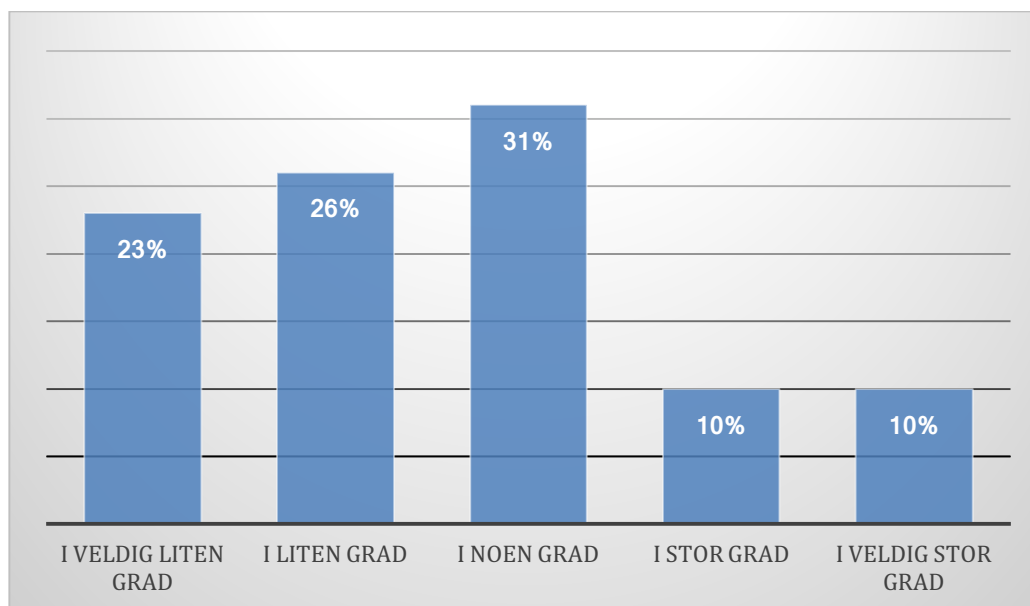
I spørreskjemaets spørsmål 22 til 26 (vedlegg 2) var knyttet til det sosiale aspektet, og respondentene ble bedt om å angi i hvilken grad de opplevde å knytte nye sosiale relasjoner gjennom studiet, hvordan studentmiljøet generelt var under studietiden og hvordan de opplevde at hørselstapet hindret sosial deltakelse. 46 % av deltagerne svarte at de ”I stor grad” fikk nye venner i studietiden, mens 29 % svarte at de ”I liten grad” fikk nye venner gjennom studiet og 26 % opplevde å få nye venner i noen grad. Deltagerne ble videre spurt om de opplevde at studiestedet deres hadde et studentmiljø som var synlig og tilgjengelig, hvor 61 % fortalte at deres utdanningsinstitusjon hadde et studentmiljø som var lett tilgjengelig. Da respondentene ble bedt om å angi i hvilken grad de deltok i studentmiljøet viste det seg at kun 21 % av deltagerne deltok ”I stor grad”, mens 59 % svarte at de deltok i studentmiljøet ”I liten grad”.

Videre ble respondentene spurt om de opplevde å ha nok energi til å delta i studentmiljøet utenom skoletiden, og i hvilken grad de opplevde at hørselstapet hindret dem i å delta. 49 % svarte at de ”I noen grad” hadde energi til å være sosial etter skolen og 36 % av deltagerne opplevde å ikke ha energi til å være sosiale, mens 16 % opplevde å ha mye energi. Hvorvidt hørselstapet hindret dem i å delta på aktiviteter var det 30 % av deltagerne som mente at hørselstapet i stor grad hindret dem, mot 43 % som ikke opplevde at hørselstapet var et hinder for å delta på aktiviteter utenom skolen. Ut i fra svarene som fremkommer fra disse resultatene kan det tyde på at de ulike utdanningsinstitusjonene ”I stor grad” har et lett tilgjengelig studentmiljø, men at det er liten grad av deltakelse i studentmiljøet blant deltagerne. Grunnen til lite deltakelse i studentmiljøet var varierende blant deltakerne, det var

blant annet noen som ikke hadde energi til å være sosial. I tillegg til at omtrent en tredjedel av deltagerne mente at mangelen på deltakelse skyldtes at hørselstapet hindret dem i å delta.

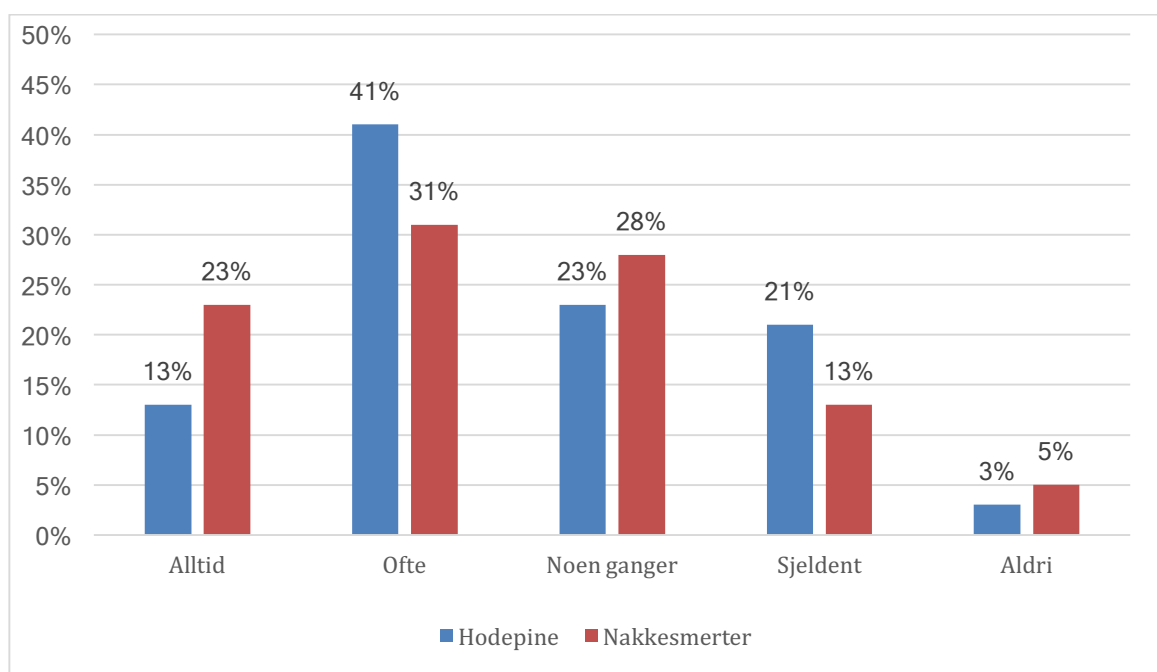
Spørsmål 34 til 40 i spørreskjema (vedlegg 2) var knyttet til åpenhet, hvilken læringsmetode de trivdes best med og om de opplevde å ha motivasjon til å fullføre høyere utdanning. Deltagerne skulle angi i hvilken grad de var åpne om hørselstapet til medstudenter, hvor 66 % svarte at de ”I stor grad” var åpne om det. Videre var det 28 % som svarte at de opplevde at medstudenter og forelesere forstod konsekvensene av deres hørselstap, mens 46 % av respondentene opplevde at medstudenter og forelesere forstod konsekvensene ”I liten grad.” Deltagerne ble videre bedt om å svare i hvilken grad de trivdes best med selvstendig skolearbeid og i hvilken grad de trivdes best med gruppearbeid, og 72 % svarte at de trivdes best med selvstendig skolearbeid, mens kun 8 % svarte at de trivdes best med gruppearbeid. Disse svarene tyder på at deltagerne stort sett var åpne om hørselstapet sitt til medstudenter, men at det derimot var omtrent halvparten av deltagerne som opplevde at medstudentene og foreleserne ikke forstod konsekvensene hørselstapet medfører. De aller fleste respondentene skriver dermed at de trives best med selvstendig skolearbeid.

Spørsmålene om hvorvidt respondentene var motiverte til å fullføre høyere utdanning var det 69 % som svarte at de ”I stor grad” hadde motivasjon til å fullføre, og kun 3 % som svarte at de ”I liten grad” var motiverte. 67 % av deltagerne mente at hørselstapet ”I liten grad” gjorde de demotivert, 28 % svarte ”I noen grad” og bare 5 % svarte ”I stor grad”. Figur 3 viser svarene for om deltagerne opplevde at hørselstapet var en pådriver for å fullføre høyere utdanning. Resultatene indikerer at deltagerne hadde stor motivasjon til å fullføre høyere utdanning, og at hørselstapet ikke påvirket motivasjonen i særlig grad blant deltagerne.



Figur 3. Prosentvis fremstilling av om hørselstapet gjorde studentene mer motiverte til å fullføre høyere utdanning.

Spørreskjemaets spørsmål 31 til 33 (vedlegg 2) ble de fysiske helseutfordringene studenter med et hørselstap opplever under studietiden vurdert, og respondentene ble spurt om hvor ofte de opplevde å være veldig slitne gjennom studieløpet. 72 % svarte at de var ofte veldig slitne og 6 % svarte at de sjeldent var slitne. Figur 4 er et søylediagram som viser prosentvis hvor ofte deltagerne opplevde å bli plaget med hodepine og/eller nakkesmerter gjennom studietiden. Resultatene viser at det var svært varierende svar om deltagerne ofte var plaget med hodepine og/eller muskelsmerter i nakken i løpet av studietiden.



Figur 4: Prosentvis fremstilling av hvor ofte respondentene ble plaget av hodepine og/eller nakkesmerter i løpet av studietiden.

4.4 Korrelasjonsanalyser

Det ble gjort korrelasjoner mellom noen av variablene, og i det følgende presenteres relevante korrelasjoner som har en viss styrke og som kan være interessante for drøftingen senere. Her minnes det om at Spearman's Rho korrelasjon (+/-) .30 anses som relativt sterk i denne typen forskning, og det er blitt satt et signifikansnivå på 5 %.

Det ble gjennomført en korrelasjonsanalyse på variablene ”teknisk tilrettelegging” og ”hvor ofte deltagerne følte seg sliten i løpet av studietiden.

Tabell 1. Forholdet mellom teknisk tilrettelegging og hvor ofte deltagerne følte seg sliten i løpet av studietiden.

	1.	2.
1. Teknisk tilrettelegging	-	
2. Var studenten veldig sliten under studietiden	,336*	-

Note: **p <.01 (two-tailed)

*p <.05 (two-tailed)

Tabell 1 viser til en positiv sammenheng mellom ”Teknisk tilrettelegging” og ”Var studenten veldig sliten under studietiden”. Dette forteller at deltagerne som opplevde at den tekniske tilretteleggingen ikke var tilstrekkelig for sitt hørselstap også opplevde å være oftere veldig sliten under studietiden. Korrelasjonen ligger på et signifikansnivå $p <.05$ som forteller at det er en 5 % sjans for at resultatene i analysen er tilfeldigheter. Videre ble det sett på sammenhengen mellom variablene ”graden av hørselstap” og på deltagerne opplevde at ”hørselstapet var et hinder for sosial deltakelse”.

Tabell 2. Forholdet mellom graden av hørselstapet og om deltagerne opplevde at hørselstapet var et hinder for sosial deltakelse under studietiden.

	1.	2.
1.Graden av hørselstap	-	
2.Hørselstapet som hinder for å sosial deltakelse	,378*	-

Note: **p <.01 (two-tailed)

*p <.05 (two-tailed)

Tabell 2 viser til en sammenheng mellom variablene ”Graden av hørselstap” og ”Hørselstapet som hinder for å delta sosialt”, og forteller at deltagerne som svarer økende grad av hørselstap også opplever i større grad at hørselstapet er til hinder for dem sosialt. Korrelasjonen ligger på et signifikansnivå $p <.05$ som vil si at det er 5 % sjanse for at resultatene av analysen er tilfeldigheter.

Det ble også gjort en annen korrelasjonsanalyse som så om det var en sammenheng mellom variablene ”deltagernes forberedelser i forkant av forelesninger” og ”hvor ofte de følte at de var slitne under studietiden”.

Tabell 3. Forholdet mellom hvor ofte deltagerne leste pensum i forkant av forelesningene og hvor ofte de følte seg sliten i løpet av studietiden.

	1.	2.
1.Leser pensum i forkant av forelesningene	-	
2.Var studenten veldig sliten under studietiden	-,009	-

Note: **p <.01 (two-tailed)

*p <.05 (two-tailed)

Tabell 3 viser tilnærmet ingen korrelasjon mellom ”Leser pensum i forkant av forelesningene” og ”Var studenten veldig sliten under studietiden”, som vil si at ikke var en sammenheng mellom at deltagerne leste pensum før forelesning og at de følte seg veldig sliten under studietiden i dette utvalget. Det var heller ingen signifikant, som innebærer at disse resultatene kan være tilfeldige.

En siste sammenheng som viste seg interessant å se på var forholdet mellom deltageres hørselstap, om de deltok i studentmiljøet på utdanningsinstitusjonene og om de opplevde å få nye venner gjennom studietiden sin. Det ble valgt å ekskludere seks respondenter fra denne korrelasjonsanalysen på bakgrunn av at de hadde svart ”Vet ikke” og ”Ensidig døv” på spørsmålet om graden av hørselstapet. Dette valget ble ansett som mest funksjonelt fordi disse svarkategoriene viste seg å ikke være sammenlignbare med de resterende svaralternativene og blir derfor ikke ansett som relevante å ha med i korrelasjonsanalysen.

Tabell 4. Forholdet mellom graden av hørselstap, deltakelse i studentmiljøet blant deltakerne og om deltagerne fikk nye venner i studietiden.

	1.	2.	3.
1. Graden av hørselstap	-		
2. Deltakelse i studentmiljøet	-,429*	-	
3. Nye venner i studietiden	-,523**	,590**	-

Note: **p <.01 (two-tailed)

*p<.05 (two-tailed)

Tabell 4 viser at det er en negativ korrelasjon ($r_s = -,429$) mellom ”Graden av hørselstap” og ”Deltakelse i studentmiljøet”, som vil si at det er mindre deltakelse i studentmiljøet blant de deltagerne som har økende grad av hørselstap. Den samme tendens gjaldt for sammenhengen mellom ”Graden av hørselstap” og ”Nye venner i studietiden” med en noe sterkere korrelasjon ($r_s = -,523$), og innebærer at økende grad av hørselstap blant deltagerne gjorde det vanskeligere å få nye venner i studietiden. Begge korrelasjonene i analysen var signifikante, slik at disse resultatene skyldes ikke nødvendigvis tilfeldigheter og kan tyde på at sammenhengen finnes utover utvalget.

5 Drøfting

I denne delen drøftes resultatene som ble presentert i forrige kapittel. Dette gjøres i lys av tidligere presentert teori og noen egne refleksjoner. Drøftingens struktur følger inndelingen av resultatene og tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det blir drøftet tendensen som foreligger etter dataanalysen omkring studentenes identitetsoppfattelse i lys av identitetsteori og miljø, og utgjør studiens første forskningsspørsmål. Videre drøftes studentenes erfaringer med tilrettelegging i høyere utdanning, hvor både fysisk tilrettelegging og teknisk tilrettelegging er i fokus. Dette er studiens andre forskningsspørsmål, og tar også for seg de faglige utfordringene blant studenter med et hørselstap og informasjonsformidlingen på de ulike utdanningsinstitusjonene i forbindelse med hørselstapet. Det tredje og siste forskningsspørsmålet i studien ser på opplevelsen som studentene uttrykker om sin psykososiale trivsel. Drøftingen her tar også opp studentenes fysiske helse.

Studiens formål er å belyse problemstillingen «*Hvordan opplever studenter med et hørselstap studiehverdagen sin?*», og studiens forskningsspørsmål skal bidra til å belyse problemstillingen nærmere. Hvert forskningsspørsmål blir presentert under drøftingens delkapitler.

5.1 Identitet

Hva sier deltagerne om identitet og tilhørighet i et miljø med normalt hørende og i et miljø blant andre personer med nedsatt hørsel?

Wald og Knutson (2000) så på døve voksne med eller uten cochlea implantat og hvilken tilhørighet de hadde til sin kulturelle identitet, hvor de fant at begge gruppene (med eller uten CI) opplevde å tilhøre begge kulturer (døv og ikke döv). De drøftet at opplevelsen av å være *bikulturell* handler om å bli akseptert i alle kulturer et individ trer inn i (Wald & Knutson, 2000, s. 87-88). På lik linje med resultatene fra Wald og Knutson (2000) kan resultatene fra min egen studie også tyde på at utvalget opplever å være bikulturelle. Det er nemlig omlag like mange som foretrekker å være med hørselshemmede venner som med hørende venner, og omtrent alle deltagerne har venner som både har et hørselstap og som ikke har et hørselstap. Dette viser til en gruppe som mulig oppleves som bikulturell, og at det kan være problematisk å betegne seg selv som enten/eller. En undersøkelse gjennomført i forbindelse

med et masterprosjekt av Roslyng-Jensen (2009) så på seks tenåringer som bruker CI, og viste også at deltagerne hadde både normalt-hørende og hørselshemmede venner og trivdes i begge gruppene. Dette gir enda en antydning om at flere hørselshemmede opplever å ha venner fra begge kulturer.

Videre i en undersøkelse hvor deltagerne var voksne som hadde ulike former for funksjonshemming, ble det avdekket at deltagerne foretrakk venner som hadde en lignende funksjonshemming som en selv, og søkte derfor en gruppetilhørighet med personer som de oppfattet som like (Nario-Redmond, et. al. 2013). Denne gruppetilhørigheten blant deltagerne viste seg å ha en beskyttende faktor for individer med funksjonsnedsettelse, fordi de fikk et sterkere positivt selvbilde av seg selv i motsetning til personer med funksjonsnedsettelse som ikke opplevde gruppetilhørighet (Nario-Redmond, et. al. 2013). Resultatene fra studien jeg har foretatt tyder på at en del av deltakerne på en side identifiserer seg som hørselshemmet, men at det på den andre siden er like mange av respondentene som ikke identifiserer seg med hørselstapet sitt. En mulig årsak til at deltagerne svarte så varierende kan være fordi de ikke helt finner sin gruppetilhørighet, at de ikke føler aksept i hverken et miljø blant andre personer med hørselstap eller et hørende miljø. Flertallet av deltagerne i denne studien beskrev at de hadde et mildt hørselstap, og dermed kunne høre *tale fra 1 meters avstand med høreapparat, CI eller andre hjelpemidler*, og kan tyde på at de har en hørende identitet og at de fleste søker gruppetilhørighet blant andre hørende. Roslyng-Jensen tolket sine resultater, hvor samtlige hadde både hørende og hørselshemmede venner, dithen at de hadde en hørende identitet og at en av grunnene til dette var at de ble betraktet som hørende blant andre hørende dersom de hørte *noe* (Roslyng-Jensen, 2009, s. 82).

Pedersen (2004, s. 471) nevner også at det kan virke problematisk å betegnes som enten hørende eller døv (hørselshemmet), ettersom identitet innebærer flere identiteter og blir bundet til ulike situasjoner. Å føle seg akseptert som hørende blant hørende og som døv eller hørselshemmet blant døve og hørselshemmede er det det å være bikulturell handler om, og er mer vanlig i det post-modernistiske samfunnet som tilbyr flere arenaer å utforske og identifisere seg med (Wald & Knutson, 2000). Det å oppleves som bikulturell kan derfor virke som et mer riktig bilde for store deler dette utvalget i denne studien, hvor de har muligheten til å identifisere seg med de personene de samhandler med til en hver tid. I følge Wheeler, et. al. (2007) er dette en form for fleksibilitet blant identiteter. I utvalget til Wheeler, et.al. (2007) var det ikke forutsatt at deltagerne hørte til enten den ene eller den

andre identiteten, men at identitetene til deltagerne ble skiftet ut i fra menneskene de omgikk og situasjonene de befant seg i.

I lys av en annen studie om identitet ble det oppdaget at tunghørte elever følte seg oftere ensom enn deres medelever (Kent, 2003). Forfatteren tolket resultatene dithen at noen av respondentene var helt klar over funksjonsnedsettelsen sin, men ville ikke innrømme, eller akseptere, det fordi de ville ikke være mindre normal enn andre (Kent, 2003, s. 321). Dette stemmer overens med Peterson (2009), hvor forfatteren skriver at det å benekte og unngå hørselstapet er vanlig blant hørselshemmede, og fører ofte til ensomhet. I kontrast til dette viser prosjektet til Roslyng-Jensen at utvalget hennes (barn med CI) aksepterte funksjonsnedsettelsen og turte å si at de ikke alltid hørte (2009, s. 92). De så på cochlea implantatet som en del av kroppen og opplevde ikke at det var stigmatiserende, og dermed aksepterte seg selv. Dette er dog en masteroppgave og skal refereres til med varsomhet, men Goffman viser til i sin bok at dersom en person velger å akseptere seg selv vil også andre akseptere personen (1990, s. 140-141). Akseptering handler om åpenhet om hørselstapet og å ikke sette stigma hos seg selv, og flere studier viser at å holde hørselstapet skjult kan skape økt stress- og angstnivå (Fitzgerald & Patterson, 1995).

En annen studie viste at identitet blant personer med et hørselstap er nært knyttet til en viss sårbarhet, og at de ofte unngår situasjoner hvor de vil oppleve stigmatisering som for eksempel utdanning, og representerer derfor en gruppe hvor en stor andel velger å ikke ta en høyere utdanning (Danermark, et. al., 2001, s. 127). I mitt tilfelle viste studiet at et flertall av respondentene var åpne om hørselstapet sitt til både medstudenter og forelesere, og gir derfor en indikasjon om at utvalget ikke er de som er mest ensomme eller opplever at hørselstapet er et stigma. Som fremstilt i resultatene av undersøkelsen fremkommer det også en indikasjon om at de trives godt både blant hørselshemmede og hørende. Gruppetilhørigheten handler mer om å akseptere seg selv og å føle seg akseptert blant de menneskene man omgås med, og deltagerne i denne studien viser at de trives godt med andre personer med et hørselstap og blant personer som er normalt hørende.

5.2 Informasjon, tilrettelegging og faglige utfordringer

Hvilke erfaringer har respondentene med den tekniske og fysiske tilretteleggingen i forbindelse med hørselstapet?

Som ble redegjort i teorien skriver regjeringer at ”god oppfølging av studenten er avgjørende for å hindre studiefrafall og sørge for god studiegjennomføring” (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2001, s. 25). I resultatene for denne studien fremkommer det at nesten halvparten av deltagerne ikke hadde fått informasjon om tilrettelegging før studiestart, halvparten svarte også at de heller ikke hadde en kontaktperson som de kunne forholde seg til i forbindelse med tilrettelegging under studietiden. Som vi har sett på tidligere tok studien til Rognaldsen (2012) for seg *usynlige* funksjonsnedsettelse blant studenter og fant at studentene hadde uttrykt et større behov for informasjon i forbindelse med tilrettelegging. I tillegg var det flere av deltagerne som uttrykte behov for å ha en kontaktperson på studiestedet sitt. Disse resultatene sammenfaller med resultatene av min studie som også viser et større behov for informasjon om tilrettelegging på utdanningsinstitusjonene. Når undersøkelser viser at elever med et hørselstap har dårligere læringsutbytte (Hendar & Lundberg, 2010), og at døve og tunghørte uten cochlea implantat er mer utsatt for å ikke ta langvarige utdanninger (Ruben, 2000 i Huber, et. al., 2008, s.1398), er informasjon om tilrettelegging essensielt for å skape like muligheter for alle og for å inkludere i utdanningstilbudet. Flertallet av deltagerne i min studie hadde et lett til moderat hørselstap, noen hadde et alvorlig hørselstap og noen få var døve. Det kan derfor skape et skjevt bilde av læringsutbytte blant utvalget, siden de har ulike forutsetninger for å lære. I tillegg er det viktig å få godt utbytte av læringen, da mange av deltagerne i studien forteller at det de lærte faglig under utdanningen sin var nyttig for arbeidslivet i etterkant. Studier som viser til at hørselshemmede klarer seg godt faglig og er på lik linje som normalt hørende (Richardson & Woodley, 1999), og som viser at døve og tunghørte som bruker CI fortsetter lenger i gymnas og på universitetet (Beadle, et. al., 2005, s. 1152 -1159; Huber, 2008, s. 1394 - 1399) gir grunn til å tro at teknisk utstyr (som for eksempel CI) og tilrettelegging gjør at personer med et hørselstap har bedre forutsetninger for å få et like godt læringsutbytte som andre og derfor velger å studere lenger.

Tilrettelegging for studenter med et hørselstap er altså essensiell for at studenten skal få best mulig utbytte av undervisningen (Gustafsson, 2009), men resultatene i studien viste at omtrent halvparten av deltagerne opplevde i liten grad at tilretteleggingen var tilstrekkelig nok. Studien til Rognaldsen (2012) viste også at studentene ikke var fornøyde med tilretteleggingen, og kan indikere at det er stor misnøye i forbindelse med tilretteleggingen i høyere utdanning. Tilretteleggingen på høyere utdanning skal gjøres «så langt det er mulig og

rimelig», og *Gjør din plikt - Krev din rett*, viser hvordan studentene selv må uttrykke sine tilretteleggingsbehov (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2001). Lovverket i høyere utdanning som skal gjelde for studenter med en *usynlig* funksjonshemning, slik som hørselsnedsettelse, stiller derfor krav til tilrettelegging. Likevel ligger det rom for tolkning i lovverket, og inneholder unntak som kan gjøre det svært vanskelig for studenter å vite hva de har krav på og på å kreve sin rett. Dette kan være en av grunnene til at rapporten fra Unge Funksjonshemmede (Rognaldsen, 2012) og utvalget i min studie ikke var helt fornøyde med sin tilrettelegging og viser dermed at «så langt det er rimelig og mulig» ikke oppleves som tilstrekkelig nok for mange. Videre fant rapporten at halvparten av studentene ikke meldte fra om sin funksjonsnedsettelse til sin utdanningsinstitusjon (Rognaldsen, 2012). Siden lovverket er noe tvetydig, kan dette indikere at studenter som har tilretteleggingsbehov velger å ikke formidle dette videre til utdanningsinstitusjonene. Dette kan være en indikasjon på hvorfor resultatene av min studie viser at bare 13 av 39 studenter tok kontakt med foreleser før forelesning for å informere om hørselstapet sitt. Dersom studenter ikke sier ofte nok i fra om sine behov i forbindelse med hørselstapet sitt blir ikke denne informasjonsformidlingen, som kan være av stor betydning, like godt utnyttet. Israelite, et.al. (2002) skriver at et tillitsforhold mellom elever og lærere er viktig for denne informasjonsformidlingen. Dette er derimot ikke like enkelt i høyere utdanning som på lavere skolenivåer fordi det ofte er mange forskjellige forelesere i et fag og mange studenter i en klasse, og det blir derfor ikke knyttet et særlig nært forhold til de enkelte foreleserne. Det var i tillegg over halvparten av deltagerne i min studie som ikke hadde en kontaktperson å forholde seg til når det gjaldt tilretteleggingen for deres hørselstap under studietiden. En av grunnene til dette kan være fordi de aktuelle respondentene ikke hadde formidlet et tilretteleggingsbehov. Det kan også tenkes at en av grunnene til dette er tidligere erfaringer med lærere og ansatte, og at det er for lite kunnskap om konsekvenser av hørselstap blant fagfolk. Det står i *Et helhetlig rehabiliteringstilbud til hørselshemmede* (Helse- og Sosialdepartementet, 2002, s. 36) at ”befolkningen generelt har lite kunnskap om hørselstapets konsekvenser”, og stemmer overens med denne studien hvor over halvparten av deltagerne opplevde at medstudenter og forelesere i liten grad forstod konsekvensene av hørselstapet deres. Dersom det ikke er tilstrekkelig med kunnskap om utfordringene som elever og studenter med hørselstap har i læringen kan dette medføre at de ikke får nok utbytte av undervisningen (Israelite, et. al., 2002).

Sammenlignet med andre studier som viser at studenter med et hørselstap (eller nedsatt funksjonsevne) er like akademisk sterke som normalt hørende studenter (Huber et. al., 2008),

viser også resultatene fra denne studien at deltagerne opplever svært få faglige utfordringer. Omtrent alle deltagerne forteller at de hører og forstår det som blir undervist i forelesningene, og at det faglige har vært av stor nytte i arbeidslivet senere. Legard (2013) kommenterer at god oppfølging og tilrettelegging gjennom hele oppveksten og skolegangen gjør at individer blir bedre rustet når de kommer i møte med utdanningsinstitusjonens krav, og legger grunnlag for å forholde seg til det offentlige støtteapparatet på en god måte. Deltagerne i denne studien kan være de som har opplevd god tilretteleggingen gjennom oppveksten og skolegangen, og vet derfor hva som kreves av en selv og hva som kreves av omgivelsene rundt for å lykkes. For eksempel viste resultatene at det var en stor andel av deltagerne som forberedte seg i forkant av forelesningene ved å lese pensum først. Studier peker på at forberedelse av pensum og lignende før forelesning er vanlig blant studenter med et hørselstap (Richardson og Woodley, 1999). Antonsen (1998) diskuterer på sin side at dersom disse studentene leser for mye kan dette medføre at de lærer seg ”for mye” og at de mangler veiledning til å skille mellom det vesentlige og ikke-vesentlige som normalt hørende får med seg i undervisningen. Studenter med et hørselstap får ikke alltid med seg hva de går glipp av og vet heller ikke hva som ”er greit” å gå glipp av og dette kan resultere i at de kompensere for dette med å lese på egenhånd (Kjeka, 2007, s. 31). De får nemlig ikke, på lik linje som normalt hørende studenter, den *gratis* hjelpen til å kunne strukturere fagstoffet og kan derfor oppleve at hele pensumboka er viktig og anstrenger seg for å lære mer (Antonsen, 1998). Dette sees i lys av studien hvor mange av deltagerne svarer at de leste pensum i forkant av forelesningene. Det var derimot også de deltagerne som leste pensum i forkant som også opplevde at pensum var til stor nytte for å forstå det faglige som ble undervist i forelesningene, og kan tyde på at forberedelsen av pensum ga stor nytteverdi i studietiden.

Temaet om støy i klasserom har vist seg å ofte være et tema fylt med frustrasjon blant elever med et hørselstap. For en student som må konsentrere seg om hva foreleser formidler i undervisningen, kan støy gjøre det vanskelig å skille ut talen. Det var svært få deltagerne som ikke opplevde at støyen fra medstudenter gjorde det utfordrende å høre hva foreleseren sa i timen. Det vil si at et flertall av deltagerne opplevde støy som utfordrende under studietiden. De er derfor avhengig av et lydmiljø som er godt tilrettelagt, slik at støyen dempes. Flere studier har vist indikasjoner på at et godt tilrettelagt lydmiljø via tekniske hjelpemidler kan bidra til at barn oppnår aldersadekvate språk- og leseferdigheter (Tomblin, et. al., 2015; Tomblin, et. al., 2014; Kuhl, 2014; Wie, 2010 & Han, et. al., 2015) og forteller at barn lærer best ved optimale lydforhold. Det at elever med et hørselstap har oppnådd aldersadekvate

språk- og leseferdigheter, er det derimot ikke en indikasjon på at de ikke lenger trenger tilrettelegging for å lære videre i utdanningen (Kermit, et. al., 2014). For at de fortsatt skal kunne holde tritt med jevnaldrende i stedet for å dem "ta igjen" (Antonsen, 1998), er det viktig at det blir tilrettelagt for lydmiljøet slik at de får optimale muligheter til å lære. Kermit, et. al. (2014, s. 132) kommenterer at elever med hørselstap ofte kompenserer for hørselstapet sitt, og anstrenger seg for å komme på lik linje som de jevnaldrende. Følgende av dette resulterer i at støtteapparatet, som for eksempel PPT og Statped, reduseres og at fokuset på inkludering svekkes, og begrunnes med at "dette går jo så bra" (Kermit, et. al., 2014, s. 132). Store deler av utvalget i min studie forteller at de opplevde å være ofte sliten gjennom studieløpet, og kan tyde på en hverdag fylt med mye konsentrasjon og anstrengelser på grunn av mangel på tilrettelegging. Korrelasjonsanalysen (Tabell 1) gjort mellom hvordan deltagerne opplevde den tekniske tilretteleggingen og hvor ofte de følte seg sliten i studietiden viste en positiv sammenheng. Dette indikerer at mangelen på tilrettelegging kan gjøre at deltagerne i studien var oftere slitne under studietiden.

Det handler om tilgjengelighet for alle studenter ved alle universiteter og høyskoler (Brandt, 2005, s. 23). I lys av gap-modellen er det viktig at utdanningsinstitusjonene legger til rette for alle studenter slik at alle får like muligheter til utdanning. Resultatene som fremkommer om tilrettelegging kan indikere at det ikke er god nok struktur og tilrettelegging på utdanningsinstitusjonene. Likevel ser resultatene at deltagerne får med seg det faglige i timene, og opplever å få et godt læringsutbytte. Det kan tenkes at mitt utvalg er en gruppe som både er sterke individer og som er motiverte til å gjennomføre studieløpet, og har derfor utviklet gode mestringsstrategier. I resultatene kan vi finne at langt over halvparten av deltagerne svarte at de hadde stor motivasjon til å fullføre studieløpet.

5.3 Sosiale relasjoner, psykisk og fysisk helse

Hvordan opplever deltagerne å ha det psykososialt i studiehverdagen sin?

Selv om forskning viser at studenter med et hørselstap som går på vanlige studier ligger akademisk likt som sine normalt hørende medstudenter, viser også de samme studiene at studentene med et hørselstap ikke er like sterke som normalt hørende på andre områder som det sosiale og trivsel generelt (Huber et. al., 2008). Mange personer med et hørselstap kan oppleve psykiske vansker fordi en del opplever at hørselstapet er mer tyngre subjektivt enn

det objektivt kan virke som (Williams, et. al., 2015). Den største andelen av mitt utvalg valgte å definere hørselstapet sitt som moderat, som vil si at de opplever å høre talespråk på en meters avstand med høreapparat, CI eller andre hjelpemidler. Det var dog syv som hadde et alvorlig hørselstap som vil si at de ikke opplever å høre talespråk på en meters avstand selv med høreapparat, CI eller andre hjelpemidler, og i tillegg var det tre som var døve. Korrelasjonsanalysen som så på sammenhengen mellom graden av hørselstap og om studentene opplevde at hørselstapet var et hinder for å delta sosialt viste en positiv sammenheng (Tabell 2), som indikerer at deltagerne opplevde at hørselstapet hindret dem i å delta sosialt med økende grad av hørselstap. Dette ser vi i studiene om at studenter med et hørselstap ikke er på lik linje som normalt hørende når det kommer til det sosiale (Huber et.al., 2008). Det var en stor andel av deltagerne i min studie som i stor grad opplevde å få nye venner gjennom studietiden, men også en relativt stor andel som i liten grad opplevde å få nye venner. Det kan skyldes en sammenheng, slik som Antonsen (1998) beskriver, mellom forberedelser, slitenhet og hvorvidt de fikk seg nye venner. Korrelasjonsanalyser som ble gjennomført i forbindelse med denne studien viser derimot ingen sammenheng (Tabell 3) og det er derfor vanskelig å si om forberedelser i forkant av forelesningene gjorde deltagerne slitne, som igjen gjorde det vanskelig å få venner. Spørsmålet om de forberedte seg i forkant av forelesningene viser dog ikke at de overanstrenger seg, og dersom det hadde vært stilt spørsmål om deltagerne opplevde å bruke veldig mye tid på å lese pensum for å kompensere for det de ikke fikk med seg i forelesningene kunne utfallet av korrelasjonsanalysen vist like antydninger som Antonsen (1998). En annen korrelasjonsanalyse som tok for seg om graden av hørselstap påvirket hvorvidt de fikk seg venner på studiet, viste en positiv sammenheng (Tabell 4) og betyr at økende grad av hørselstap gjorde det vanskeligere å få seg nye venner. Det at flertallet av deltagerne i min studie hadde et moderat hørselstap kan være en forklaring på hvorfor en så stor andel av deltagerne opplevde å få seg nye venner.

Kermit, et. al. (2014, 126) kommenterer at de som jobber mest med inkludering er de funksjonshemmede ungdommene selv. Jobben er hard og resulterer ofte i både fysisk og psykisk utmattelse (Kermit, et. al., 2014, s. 126). Flere studier peker på at det å søke sosial støtte er en helt avgjørende mestringsstrategi for personer med et hørselstap (Peterson, 2009, s. 464) og flere studier støtter at sosial støtte er med på å forebygge psykiske plager (Nedregård & Olsen, 2014; Mahanta & Aggarwal, 2013). Både støtte fra lærere og medelever er en viktig pådriver på hvordan personer med et hørselstap har det under studietiden. Resultatet fra denne studien viste at det var varierende om deltagerne fortalte om hørselstapet

sitt til foreleser. En stor andel var derimot åpen om hørselstapet til medstudenter, som vist tidligere i drøftingen. Det var derimot svært mange som fortalte at medstudentene og foreleserne ikke forstod konsekvensene av hørselstapet deres. Kjeka (2007) så også i sitt utvalg blant studenter med et hørselstap, at de lente seg mye på sosial støtte fra andre ved å spørre medstudenter om de kunne gjenta hva som ble sagt eller ved å låne forelesningsnotater. Dette var strategier som var med på å bedre studiehverdagen til informantene (Kjeka, 2007). Dersom studentene ikke opplever sosial støtte blant personer rundt kan dette medføre overanstrengelser i studiehverdagen. Det var flere av deltagerne som hadde mye hodepine og nakkesmerter, som kan komme av for mye overanstrengelser i løpet av en dag. Overanstrengelse blant personer er sterkt knyttet til begrepet mestring, fordi mestringsstrategier utvikles gjerne hos personer som opplever mye stress og anstrengelser i sin hverdag (Kjeka, 2007, s. 9).

Det er godt kjent at sosial støtte spiller en viktig rolle for en persons psykiske helse, som allerede er fremhevet. Peterson (2009, s. 464) påpeker at det er for mye fokus på bruk av tekniske hjelpemidler blant hørselshemmede, og at det ikke er nok fokus på psykisk helse. En undersøkelse gjort på 26 tunghørte studenter om sosial støtte og sosialt nettverk, fant at disse studentene hadde svakere sosial støtte og et mindre sosialt nettverk enn normalt hørende studenter (Danermark, et. al., 2001). Funnene fra min studie tar ikke for seg forskjellene mellom hørselshemmede og normalt hørende, men deltagerne beskriver at de ikke opplevde store vansker med å knytte nye sosiale relasjoner under studietiden. Det som derimot forekommer fra resultatene er at det er mer misnøye rundt den tekniske tilretteleggingen enn det sosiale og psykiske aspektet blant deltagerne. Så selv om det er en del forskning som er rettet mot teknisk tilretteleggingen, forteller deltagerne i denne studien at det også er tilretteleggingen de er minst fornøyd med og kan tyde på at det er behov for en forbedring. Studien til Williams et. al. (2015) viste ingen signifikant korrelasjon mellom graden av hørselstap og den mentale helsen blant deltagerne. Forfatterne av studien diskuterer at grunnen til dette kan være at hørselstapet i seg selv er et stigma og graden av hørselstapet ikke har en påvirkning på dette, og dermed at stigmaet påvirker den mentale helsen negativt (Williams, et. al., 2015, s. 56). Den samme studien fant at det var større psykiske plager blant menn enn kvinner, og tolket det som at menn har større forventninger for karrieremulighetene sine og derfor opplever stor motgang når de får et hørselstap (Williams, et. al., 2015, s. 56). Kvinnene i denne studien er derimot i overtall da langt over halvparten av deltagerne er kvinner, så det vil derfor ikke være relevant å si noe om kjønnsforskjeller eller se på noen

antydninger.

Det kan virke som tilgjengeligheten for et sosialt miljø i høyere utdanning er godt utbredt blant de utdanningsinstitusjonene som deltagerne har gått på/går på. Det er likevel ikke så mange av deltagerne som deltar i disse miljøene, og forteller at de sjeldent har energi til å delta. Kvam og Tingvold (2004) nevner at det å være sliten er vanlig blant personer med et hørselstap, og gjenspeiler funnene i resultatene av denne studien hvor et stort flertall av deltagerne svarte at de ofte var veldig sliten i løpet av studietiden. Dette kan knyttes til studieteknikken som ble nevnt tidligere hvor studentene ofte leser pensum i forkant av forelesningene. Dersom studentene ofte leser mer pensum fordi de ikke alltid får med seg det foreleser sier, eller at de ofte må anstrenge seg kan komme av for mye overanstrengelser i løpet av en dag. Overanstrengelse blant personer er sterkt knyttet til begrepet mestring, fordi mestringsstrategier utvikles gjerne hos personer som opplever mye stress og anstrengelser i sin hverdag (Kjeka, 2007, s. 9).

Det kan nå tyde på at deltagerne ikke har så store vansker med å få seg nye venner i studietiden, men at de er plaget med mye hodepine, nakkesmerter og er ofte slitne. Åpenhet blant medstudenter kan ha vært en faktor for at de lettere fikk seg venner, men det at de ikke opplevde at medstudenter og forelesere alltid forstod konsekvensene av hva hørselstapet medfører kan indikere at de ofte måtte anstrenge seg i ulike situasjoner under studietiden.

5.4 Begrensninger i studien

Styrker og svakheter i denne oppgaven ser på noen av valgene forskeren gjorde underveis i undersøkelsen, og drøfter sammenhengen mellom forskningsspørsmål, funn og metodevalg.

Måten dataen som er samlet inn på påvirker hvilken informasjon som trengs, og det er lite nyttig å samle inn data om noe som ikke kan analyseres og det er frustrerende for forskeren å oppdage at det ikke er blitt samlet inn den nødvendige dataen for å gjøre analysene som er planlagt (De Vaus, 2014, s. 93). Først og fremst er spørsmålene i spørreskjema forsøkt å bli formulert så direkte som mulig, men det bør bli tatt i betraktning at noen spørsmål er av indirekte karakter og kan derfor bli tolket ulikt av respondentene.

Det ble i etterkant vurdert at studien kunne fått et enda bedre bilde av studenter med et hørselstap dersom det hadde blitt bruk en kontrollgruppe. Dette kunne gitt et bilde på om det er tydelige forskjeller mellom normalt hørende og hørselshemmede, eller om forskjellene ligger i gruppen med studenter som helhet. En studie av Jacklin, et. al., (2007) viste at mye av det studentene med en funksjonsnedsettelse svarte som var vanskelig med høyere utdanning, var også det samme som andre studenter synes var vanskelig, og at det ikke var funksjonsnedsettelsen som skapte vansker under studietiden, men det å være student under en tid hvor forventningene vokser.

Videre har problemstillingen *"hvordan opplever studenter som har et hørselstap studiehverdagen sin?"* en tilnærming som indikerer et kvalitativ metodevalg, fordi denne metoden skaper et mer fyldig bilde av personers opplevelser, erfaringer og holdninger. Formålet med studien var derimot ikke å få fyldig svar, men derimot å få et større bilde av studiehverdagen, og valget ble derfor kvantitativ metode. På grunn av metodevalget ble det dog vanskeligere å innhente tilleggsinformasjon. Dette kunne blitt løst ved å ha noen åpne spørsmål hvor deltagerne kunne skrive med egne ord, men åpne spørsmål ble valgt bort med tanke på at det kunne fremkomme sensitive opplysninger og forskeren ville unngå personopplysninger så langt det lot seg gjøre. For å unngå personopplysninger skulle heller ikke forskeren og deltagerne ha direkte kontakt, det gjorde det derfor svært vanskelig å vite hvilke tanker respondentene hadde bak både spørsmål og svar. Det ble forsøkt å unngå for mange misforståelser bak spørsmålene ved å gjennomføre to pilottester før spørreskjemaet ble distribuert. Styrken ved å gjennomføre undersøkelsen med en kvantitativ tilnærming var at dataen ble mer strukturert, og det var lettere å se tendenser og sammenhenger. Det var derimot ikke et stort nok utvalg til å gjennomføre alle de statistiske analysene som var ønsket, som for eksempel regresjonsanalyse.

En blanding av kvantitativ og kvalitativ metode, lik som samarbeidet mellom Kvam og Tingvold og Eide og Gundersen (2004), ville skapt det mest helhetlige bilde av studenter med et hørselstap og deres opplevelse av studiehverdagen. Dette er dog både ressurs- og tidskrevende, og var ikke mulig å gjennomføre for denne studien.

6 Konklusjon

“Hvordan opplever studenter som har et hørselstap studiehverdagen sin?”

Samlet sett kan studien si at utvalget, som var studenter som har et hørselstap, har en jevnt over god opplevelse av studiehverdagen sin. Når vi ser på enkeltdeltagerne i studien ser vi at det er noen som opplever en del utfordringer knyttet til de aller fleste områder på det å være student i høyere utdanning. Dette være seg både sosialt, psykisk, fysisk og med tilretteleggingen i forbindelse med hørselstapet. Denne variasjonen betyr at retten til tilrettelegging eller retten til like muligheter praktiseres svært ulikt på de ulike utdanningsinstitusjonene, og/eller at noen av deltagerne opplever mer vansker knyttet til hørselstapet enn andre deltagerne.

Stort sett finner vi at studentene i utvalget ikke har så store vansker med å få venner eller følge med i undervisningen, og at hørselstapet generelt ikke skaper store vansker under studietiden. Resultatene tyder likevel på at de er ofte slitne og har mye vondt i hodet og at tilretteleggingen kunne vært betraktelig bedre. Dette siste kan oppfattes som at studentene med et hørselstap opplever en studiehverdag med mye konsentrasjon og anstrengelser for å følge tritt med sine medstudenter. Dersom mitt utvalg er av de som er mest motivert til å fullføre studieløpet og som kanskje ikke opplever at hørselstapet skaper altfor store vansker i hverdagen, er det bekymringsfullt å se at de likevel ikke opplever studiehverdagen som tilstrekkelig god nok på alle områder. Hvordan er det da med de som er mindre motivert og som har større vansker med hørselstapet både sosialt og psykisk? Denne studien tyder på at det er gode tilretteleggingstilbud på enkelte utdanningsinstitusjoner, men at informasjonsformidlingen i forbindelse med tilrettelegging ikke alltid er tilstrekkelig. Vi ser derimot at utdanningsinstitusjonene har et studiemiljø som er ganske tilgjengelig for å knytte sosiale nettverk.

Studien bidrar til å rette et lys mot studenter med et hørselstap og hvordan de har det i høyere utdanning, men det er behov for flere undersøkelser som tar for seg både den kvantitative og kvalitative tilnærmingen slik at vi får et mer helhetlig og fyldigere bilde av hørselshemmede studenters opplevelse av studiehverdagen sin. Studiene kan hjelpe til å rette et blikk mot lovverket, som kan stille strengere krav til tilrettelegging hos de ulike utdanningsinstitusjonene, og sette fokus på en bredere kunnskap om konsekvenser av hørselstap blant lærere, forelesere og aktuelle instanser.

6.1 Veien videre

Dersom studien skulle blitt gjennomført igjen kunne det vært nyttig å ha en sammenligningsgruppe med normalt hørende for å se om forholdene skyldes hørselstapet eller om det deltagerne rapportere i denne studien også går igjen blant normalt hørende studenter. Videre kunne det også vært kunnskapsrikt og se på forskjellene mellom videregående opplæring og høyere utdanning.

Det kan også være interessant å få mer kunnskap fra andre instanser på området, ved for eksempel å spørre hva utdanningsinstitusjonene føler at de gjør for å opprettholde like muligheter for alle studenter, og videre sammenligne ulike utdanningsinstitusjoner for å se om det er mer fokus på tilrettelegging for studenter med et hørselstap på noen utdanningsinstitusjoner enn andre. En annen studie kunne sett på tilrettelegging under praksistiden på de enkelte studium, siden en del studier krever godkjenning av praksis for å fullføre utdanningen.

7 Litteraturliste

- Abrams, D. & Hogg, A. (1990). *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*. NY: Springer-Verlag Publishing.
- Antonsen, S. (1998). *Hørselsskadede iHøgskolestudier. Möjligheter och Hinder*. (Avhandling). Linköpings Universitet.
- Arlinger, S. (2007). Psykoakustikk. I E. Laukli (Red), *Nordisk Lærebok i Audiologi* (s. 57-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alringer, S., Jauhiainen, T. & Jensen, J. H. (2007). Hørselstap. I E. Laukli (Red), *Nordisk Lærebok i Audiologi* (s. 274-326). Bergen: Fagbokforlaget.
- Beadle, E. A., McKinley, D. J., Nikolopoulos, T.P., Brough, J., O'Donoghue, G. M. & Archbold, S. M. (2005). Long-Term Functional Outcomes and Academic-Occupational Status in Implanted Children after 10 to 14 Years of Cochlear Implant Use. *Otology & Neurotology*, 26, 1152-1160.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med Etikk og Statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berggren, A., Jauhiainen, T. & Tranebjærg, L. (2007). Hørselssystemets Utvikling og Genetikk. I E. Laukli (Red), *Nordisk Lærebok i Audiologi* (s. 108-125). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandt, S. S. (2005). *Høyere utdanning – Tilgjengelig for Alle? Studenter med Funksjonsnedsettelse og Funksjonshemming i Høyere Utdanning – Kvalitetsreformens Betydning og Lærestedenes Strategier for Inkludering*. (NIFU STEP Rapport 4). Hentet fra http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1426_Eval_0/pdf
- Brett M. (2010) *Challenges in Managing Disability in Higher Education, Illustrated by Support Strategies for Deaf and Hard of Hearing Students*. Melbourne: University of Melbourne, Victoria.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, 549-568.
- Chow, H. P. H. (2005). Life Satisfaction Among University Students in a Canadian Prairie City: a Multivariate Analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Christophersen, K-A. (2002). Metaanalyse: Syntesedanning av Forskningsresultater. I T. Lund (Red), *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 287-321). Bergen: Fagbokforlaget.
- Clausen, T. (2003). *Når Hørselen Svinger. Om Konsekvenserne af Hørenedssettelse i*

- Arbejdslivet, Uddannelsessystemet og For den Enkelte Personlige Velfærd.*
København: Socialforskningsinstituttet.
- Cole Elizabeth B., Flexer Carol (2010): *Children with Hearing Loss Developing Listening and Talking (Birth to Six)*. San Diego, Oxford: Plural Publishing.
- Coppens, K. M., Tellings, A., Verhoeven, L. & Schreuder, R. (2011). Depth of Reading Vocabulary in Hearing and Hearing-Impaired Children. *Reading and Writing*. 24: 463-477 DOI: 10.1007/s11145-010-9237-z
- Danermark, B., Antonson S. & Lundström I. (2001). Social Inclusion and Career Development – Transition from Upper Secondary School to Work or Post-Secondary Education Among Hard of Hearing Students. *Scandinavian Audiology*, 30:2, 120-128. DOI: 10.1080/010503901750166880
- DeVaus, D.A. (2014). *Surveys in Social Research. An Introduction*. 6th Ed. London: Routledge.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. Lov 01. januar 2014 om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne.
- Egidius, H. (2003). *Pædagogik I det 21. Århundrede*, (2 utg.). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Eide, A., H. & Gundersen, T. (2004). *Hørselshemmede og Arbeid. En studie om Sammenhenger Mellom Hørselshemming, Psykososialt Funksjonsnivå og Arbeidsdeltagelse*. (SINTEF rapport STF78 A044503). Hentet fra http://www.sintef.no/globalassets/upload/helse/horselshemmede_og_arbeid.pdf
- Elbro, C. (2006). *Læsning og Læseundervisning*. (2 utg.) København: Gyldendal.
- Erikson, Erik H. (1968): *Identity, Youth and Crisis*, W.W. New York: Norton & Company Inc.
- Fitzgerald, M. H. & Paterson, K. A. (1995). The Hidden Disability Dilemma for the Preservation of Self. *Journal of Occupational Science*, 2, 13-21. DOI: 10.1080/14427591.1995.9686392
- Fossen, J. D. (2015, 30. april). Hørselshemmede Studenter. Hentet fra <http://www.universell.no/inkluderende-laeringsmiljoe/nyheter/hoerselshemmede-studenter/>
- Fulcher, Purcell, Baker & Munro (2012). Listen up: Children with Early Identified Hearing Loss Achieve Age-Appropriate Speech/Language Outcomes by 3 Years-of-Age. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76, 1785-1794. DOI: 10.1016/j.ijporl.2012.09.001

- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating Disabled Students Within an Inclusive Higher Education Environment. *Journal Disability & Society*, 19, 455-468. DOI: 10.1080/0968759042000235307
- Gall, M.D., Gall, J.P & Borg, W. (2007). The Nature of Educational Research. I: M. Gall, J.P. Gall & W. Borg. *Educational Research; An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Goffman, E. (1990). *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Grønlie, S. (2005): *Uten hørsel – en Bok om Hørselshemming*. Bergen: Fagforlaget.
- Gustafsson, A. (2009). *Att Höra i Skolan – Om Hörteknik i Undervisningen. Förutsättningar och Möjligheter*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Gustafsson, A., Jauhiainen, T., Lorentzen, A. D., Solholt, P., Svendsen, B. & Willstedt-Svensson, U. (2007). Habilitering. I E. Laukli (Red), *Nordisk Lærebok i Audiologi* (s. 421-465). Bergen: Fagbokforlaget.
- Han, M.K., Storkel, H.L., Lee, J., Youshinaga-Itano C. (2015). The Influence of Word Characteristic on the Vocabulary of Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol? 242-251. DOI: 10.1093/deafed/env006
- Helse- og Sosialdepartementet. (2002). *Et Helhetlig Rehabiliteringstilbud til Hørselshemmede. Plan for Utvikling og Organisering av Tjenestetilbudet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/hd/pla/2002/0003/ddd/pdfv/167949-handlingsplan_ilv.pdf
- Hendar, O. & Lundberg, C. S. (2010). *Elever med Hørselshemming i Skolen. En Kartleggingsundersøkelse om Læringsutbytte*, (StatPed, Skådalen Kompetansesenter Rapport).
- Hogan, A., O'Loughlin, K., Miller, P. & Kendig, H. (2009). The Health Impact of a Hearing Disability on Older People in Australia. *Journal of Aging and Health*, 21, 1098–1111.
- Hogan, A., Taylor, A., Doyle, J., Osborn, R., Fitzmaurice, K. & Kendig, H. (2001). The Communication and Health Needs of Older People with Hearing Loss: Are Hearing Aids Enough? *Australian & New Zealand Journal of Audiology*, 23, 11–18.
- Huber, M., Kipman, U. & Pletzer, B. (2014). Reading Instead of Reasoning? Predictors of Arithmetic Skills in Children with Cochlear Implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78, 1147-1152. DOI: 10.1016/j.ijporl.2014.04.038
- Huber, M., Wolfgang, H. & Klaus, A. (2008). Education and Training of Young People who

- Grew Up with Cochlear Implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72, 1393-1403. DOI: 10.1016/j.ijporl.2008.06.002
- Huttunen, K., Jauhiainen, T., Levänen, S., Lyxell, B., McAllister, B., Määttä, T., Rönneberg, J. & Svendsen, B. (2007). Språklig Kommunikasjon. I E. Laukli (Red), *Nordisk Lærebok i Audiologi* (s. 76-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L. & Harris, A. (2007). Improving the Experiences of Disabled Students in Higher Education. *The Higher Education Academy*, 1-53. Hentet fra <http://cascadeoer2.pbworks.com/w/file/fetch/33757279/jacklin.pdf>
- Jauhiainen, T. Lind, O., Magnuson, B., Moore, J. K., Osen, K. & Ulfendahl, M. (2007). Anatomi og Fysiologi. I E. Laukli (Red), *Nordisk Lærebok i Audiologi* (s. 126-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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, 315-324. DOI: 10.1093/deafed/eng017
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En av Flokken? Inkludering og Ungdom med Sansetap – Muligheter og Begrensninger*. (Rapport 2014). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. (St.meld. nr. 27 2000-2001). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Reform 97*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Kjeka, A., M. (2007). *Tunghørte Studenter – Mestring. Hvilke Mestringsstrategier/Mestringsressurser Tar Tunghørte i Bruk under Høyere Utdanning?* (HLF Rapport) Hentet fra <https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/vitenskapelig-rapport-200430081-tunghorte-studenter-mestring.pdf>
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red), *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 141-183). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2002). Ikke-Eksperimentelle Design. I T. Lund (Red), *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 265-286). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsnes, O. (red) (2008). *Sosiologisk Leksikon*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget As.
- Kristoffersen, K. E. (2005). Hva er språk? I A. Sveen (Red), *Språk; en grunnbok* (s. 17-35). Oslo: Universitetsforlag.
- Krokstad, A. & Laukli, E. (2007). Akustikk. I E. Laukli (Red). *Nordisk Lærebok i Audiologi* (s. 20-56). Bergen; Fagbokforlaget.
- Kuhl, P. K. (2014). Early Language Learning and the Social Brain. *Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology*, 79, 211-220. DOI: 10.1101/sqb.2014.79.024802
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitet- og høyskolesektoren*. (St.meld. nr. 18 2014-2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/86d1e31e78b44de6a3a15e913b092bf4/no/pdfs/stm201420150018000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2.utgave. Los Angeles: SAGE.
- Kvam, H. M. & Tingvold, L. (2004). ”Jeg er så utrolig sliten...” Enkeltpersoners Erfaringer med å Være Hørselshemmet, med Særlig Vekt på Arbeidslivet (SINTEF rapport STF78 A044504).
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red), *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 19-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Legard, S. (2013). *De vanskelige overgangene: En kunnskapsoversikt over Forskning, Politikk og Tiltak for å Bedre Unge Funksjonshemmedes Overgang til Høyere Utdanning og Arbeid*. (AFI Rapport 7/2013). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.
- Lu, A., Hong, X., Yu, Y., Ling, H., Tian, H., Yu, Z. & Chang L. (2014). Perceived Physical Appearance and life Satisfaction: A Moderated Mediation Model of Self-Esteem and life Experience of Deaf and Hearing Adolescents. *Journal of Adolescence*. 39, 1-9. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.11.005
- Lund, T. (2002). Innledning. I T. Lund (Red), *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 9-18). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). Metodologiske Prinsipper og Referanserammer. I T. Lund (Red). *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 79-123). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red), *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 125-140). Bergen: Fagbokforlaget.

- Mahanta, D. & Aggarwal, M. (2013). Effect of Perceived Social Support on Life Satisfaction of University Students. *European Academic Research*, 1, 1083-1094.
- Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and Life Satisfaction in Adolescents- Gender and Age as Potential Moderators. *Quality of Life Research*, 22, 2921-2928. DOI: 10.1007/s11136-013-0427-4
- Nario-Redmond, M. R., Noel, J. G. & Fern, E. (2013). Redefining Disability, Re-Imaging the Self: Disability Identification Predicts Self-Esteem and Strategies Responses to Stigma. *Self and Identity*, 12, 468-488. DOI: 10.1080/15298868.2012.681118
- Nedregård, T. & Olsen, R. (2014). (SHoT og TNS Rapport). Hentet fra http://www.sib.no/no/raadgivning/lykkepromille/SHoT2014_Rapport.pdf
- NESH: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*, 2016. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf 19.05.2017
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av Fag og Kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. Lov1998 om Grunnskolen og den Videregående Opplæringa.
- Pedersen, P. P. (2004). En postmoderne nutid? I A. Heine, & L. B. Kaspersen (Red), *Klassisk og Moderne Samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Peterson, K. C. (2009). Hørselstap – Sorg og Aksept, Stress og Mestring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46, 460-465.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Richardson J. T. E. (2001). The Representation and Attainment of Students with a Hearing Loss in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 26:2, 183-204. DOI: 10.1080/03075070120052107
- Richardson J. T. E. & Woodley A. (1999) *Approaches to Studying in People with Hearing Loss*. UK: The British Psychology Society.
- Rognaldsen, M. (2012). *Ute av Øye – Ute av Sinn? I Kartlegging av Tilrettelegginga i Høgere Utdanning for Studenter med Usynleg Funksjonshemming*. (Unge Funksjonshemmede Rapport). Hentet fra <http://www.ungefunksjonshemmede.no/media/filer/publikasjoner/ute-av-oeye-ute-av-sinn-tilrettelegging-for-studenter-med-usynlige-funksjonshemninger>

- Roslyng-Jensen, K. L. (2009). *En ny gruppe hørende? En kvalitativ Undersøgelse af Cochlear Implanterede Teenagers Livskvalitet og Identitetsdannelse* (Specialeafhandling). Københavns Universitet.
- Sosialdepartementet. (2003). *Nedbygging av Funksjonshemmende Barrierer. Strategier, Mål og Tiltak i Politikken for Personer med Nedsatt Funksjonsevne*. (St.Meld. nr. 40 2002-2003). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- SSB. (2009, 07. desember). *Flere Tar Høyere Utdanning*. Hentet 20. mars 2017 fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-tar-hoyere-utdanning--31100>
- SSB. (2015, 02. juni). *Når Norge og EU Utdanningsmålene Som er Satt for 2020?* Hentet 09. april 2017 fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/nar-norge-og-eu-utdanningsmalene-som-er-satt-for-2020>
- SSB. (2017, 03. mai). *Nøkkeltall for Utdanning*. Hentet 25. mai 2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/nokkeltall/utdanning>
- Stach, B. A. (2010). *Clinical audiology, an Introduction*. USA, NY: Delmar Cengage Learning.
- Steffensen, K., Ekren, R. & Nygård, G. (2015). *Studenters Økonomi og Studiesituasjon. Norske resultater fra Eurostudent V i et Europeisk Perspektiv*. (SSB Rapport 50). Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/246650?_ts=1511998fb78
- Theunissen, S. C. P. M., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M. & Frijns, J. H. M. (2014). Self-Esteem in Hearing-Impaired Children: The Influence of Communication, Education, and Audiological Characteristics. *Plos One*, 9. DOI: 10.1371/journal.pone.0094521
- Tohidi, H. & Jabbar, M. M. (2011). The Effects of Motivation in Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.148
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, M., Walker, E.A., Oleson, J.J., Moeller, M.P. (2015). Language Outcomes in Young Children with Mild to Severe Hearing Loss. *Ear Hear*, 36, 1-44. DOI: 10.1097/AUD.0000000000000219
- Tomblin, J.B., Oleson, J.J., Ambrose, S.E., Walker, S.E., Moeller, M.P. (2014). *The Influence*

- of Hearing Aids on the Speech and Language Development of Children with Hearing Loss.* *JAMA Otolaryngol Head Neck Surg.* 2014 May;140(5):403-9. doi: 10.1001/jamaoto.2014.267.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5:4, 337-348.
- Tye-Murray, N. (2014). *Foundations of Aural Rehabilitation: Children, Adults, and Their Family Members.* Stamford, USA: Cengage Learning.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement. On Principles, Policy and Practice in Special Needs Education* (s. 5-47). Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Universitet- og høyskoleloven. Lov 01. august 2005 om universiteter og høyskoler.
- Utdanning- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet – Reformen i Grunnskole og Videregående Opplæring (2006).* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Wald, R. L. & Knutson, J. F. (2000). Deaf Cultural Identity of Adolescents With and Without Cochlear Implants. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*, 109, 87-89.
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J. & Tellings, A. E. J. M. (2006). Reading Comprehension of Dutch Deaf Children. *Reading and Writing*, 19, 49-76. DOI: 10.1007/s11145-004-5894-0
- Wheeler, A., Archbold, S., Gregory, S. & Skipp, A. (2007). Cochlear Implants: The Young People's Perspective. *Journal of Deaf and Deaf Education*, 12, 303-316. DOI: 10.1093/deafed/enm018
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WHO. (2017). Grades of Hearing Impairment. Hentet 02. mars 2017 fra http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/
- Wie, O.B. (2010). *Language Development in Children After Receiving Bilateral Cochlear Implants Between 5 and 18 Months.* *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 74 s. 1258-1266 (8 s)
- Williams, K. C., Falkum, E. & Martinsen, E. W. (2015). Fear of Negative Evaluation,

Avoidance and Mental Distress Among Hearing-Impaired Employees. *Rehabilitation Psychology/American Psychology Association*, 60, 51-58. DOI: 10.1037/rep0000028

Wilson, D., Xubin, S., Read, P., Walsh, P. & Esterman, A. (1992). Hearing Loss – an Underestimated Public Health Problem. *Australian Journal of Public Health*, 16, 282-286.

Vedlegg

7.1 Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hørselshemmede studenters tilfredshet med høyere utdanning”

Bakgrunn og formål

Formålet med undersøkelsen er å se hvordan studenter med hørselstap opplevde studietiden på universitetet/høgskolen. Jeg vil se på hvor tilfreds hørselshemmede studenter er med teknisk og fysisk tilrettelegging, i tillegg til hvordan de opplevde det sosialt, faglig og psykisk. Undersøkelsen kan bidra til å spre kunnskap til relevante fagpersoner som kan videreformidle informasjonen til barn og ungdom med hørselstap. Undersøkelsen skal brukes i en masteroppgave i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Jeg søker informanter som er nåværende eller har vært student ved et universitet eller en høgskole, og som har et hørselstap. Jeg har valgt å trekke informanter fra relevante faggrupper på internett, i tillegg til å ta kontakt med relevante fagpersoner ved ulike universiteter og høgskoler som kan hjelpe meg å sende undersøkelsen videre.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studiet innebærer å svare på en spørreundersøkelse som har en varighet på ca 6-7 minutter. Undersøkelsen er anonym, og når spørreskjemaet blir sendt inn vil det ikke være mulig å spore opp IP-adressen til informanten. Det vil ikke bli innsamlet andre opplysninger fra enkeltpersoner enn det som blir svart på i spørreundersøkelsen. Alder, kjønn, morsmål, om studenten går eller har gått på høgskole eller universitet, hørselstap og forsterkning er spørsmål som omhandler personopplysninger i undersøkelsen. Spørreskjema er meldt inn til NSD, Norsk Senter for forskningsdata. Dataene registreres gjennom nett, og vil bli behandlet i et analyseprogram på en personlig pc.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle svarene fra undersøkelsen vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til opplysningene som blir innhentet. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2017. Når prosjektet er ferdigstilt vil innsamlet data slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, ved å besvare spørreskjemaet samtykker du i å delta. Du kan trekke ditt samtykke for spørreskjemaet er sendt inn uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke være mulig å trekke seg fra undersøkelsen etter at spørreskjema er besvart og sendt inn, da det ikke vil være mulig å spore tilbake adressen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Henriette With Bjørnstad på telefon 94336499 eller send en epost til henriewb@student.uv.uio.no, eller veileder Christiane Haukedal på telefon 22858111 eller epost christiane.haukedal@isp.uio.no.



7.2 Vedlegg 2. Spørreskjema

SPØRREUNDERSØKELSE

Bakgrunnsopplysninger

1. Studentstatus
 - Jeg er student
 - Jeg er ikke student
 - Jeg er uteksaminert...
2. Alder
 - Under 19
 - 19 – 29
 - 30 – 39
 - 40 – 49
 - Over 49
3. Kjønn
 - Mann
 - Kvinne
 - Vil ikke oppgi
4. Jeg har gått på...
 - Universitet
 - Hogskole
 - Annet
5. Morsmål
 - Norsk talespråk
 - Norsk tegnspråk
 - Annet morsmål enn norsk
6. Hvordan er ditt hørselstap?
 - Lett hørselstap (kan vanligvis høre talespråk på 1 meters avstand uten høreapparat/hjelpemiddel)
 - Moderat hørselstap (kan høre talespråk på 1 meters avstand med høreapparat/cochlea implantat/hjelpemiddel)
 - Alvorlig hørselstap (hører ikke alltid talespråk på 1 meters avstand med høreapparat/cochlea implantat/hjelpemiddel)
 - Døv (hører ikke talespråk)
 - Ensidig döv
 - Vet ikke
7. Brukte du forsterkning (høreapparat, cochlea implantat eller andre hjelpemidler) under studietiden din?
 - Alltid

- Ofte
- Noen ganger
- Sjeldent
- Aldri

Identitet

Nedenfor vil det komme noen påstander som du skal svare "sant" eller "usant" på avhengig av om du identifiserer deg med påstanden eller ikke.

- Jeg har flest venner som ikke har et hørselstap
 - Sant
 - Usant
- Jeg trives best i et hørende miljø
 - Sant
 - Usant
- Jeg har flest venner som er hørselshemmede
 - Sant
 - Usant
- Jeg trives best i et miljø med andre som har en hørselshemming
 - Sant
 - Usant
- Jeg har både venner som har en hørselshemming og venner som ikke har et hørselstap
 - Sant
 - Usant

Teknisk tilrettelegging og fysisk tilrettelegging

I denne undersøkelsen vil teknisk tilrettelegging bety bruk av mikrofon(er) i undervisningsrommet, teleslynge i de mest brukte undervisningsrommene og/eller andre tekniske hjelpemidler som forsterker lyden i undervisningsrommet. Fysisk tilrettelegging betyr oppstilte pulter hvor det er tatt et bevisst valg til plassering i forbindelse med ditt hørselstap, bruken av små rom/grupperom, støydempende tepper på vegger i rom med mye akustikk, og lignende.

- Opplevde du at den tekniske tilretteleggingen i forelesningssalen var tilstrekkelig nok slik at du horte hva som ble sagt?
 - I veldig liten grad
 - I liten grad
 - I noen grad
 - I stor grad
 - I veldig stor grad
- Var undervisningsrommene, utenom forelesningssalene, på studiestedet tilrettelagt tilstrekkelig nok for ditt hørselstap?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

15. Opplevde du at støy fra medstudenter gjorde det utfordrende å høre hva foreleseren sa i timen?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

16. Brukte foreleser det tekniske utstyret under forelesningen?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjeldent
- Aldri

17. Hvor ofte brukte du tegnspråktolk i forelesning?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjeldent
- Aldri

18. Gjentok foreleser spørsmål som medstudenter stilte, slik at du fikk det med deg?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjeldent
- Aldri

Kontakt og informasjon

19. Fikk du informasjon om muligheter for tilrettelegging i høyere utdanning for studiestart?

- Ja
- Nei
- Husker ikke

20. Hadde du en kontaktperson å forholde deg til når det gjaldt tilrettelegging for horselstapet ditt under studietiden?

- Ja

- Nei
- Husker ikke

21. Tok du kontakt med foreleser før forelesning og fortalte om hørselstapet ditt?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjeldent
- Aldri

Sosiale aspekter

22. I hvilken grad opplevde du å få nye venner gjennom studiet?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

23. Hadde universitetet/høgskolen et lett tilgjengelig studentmiljø (felles arrangementer, qiux, fest o.l.)?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

24. I hvilken grad deltok du i studentmiljøet på universitetet/høgskolen?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

25. Opplevde du å ha energi til å være sosial etter du hadde vært på skolen?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

26. Opplevde du at hørselstapet hindret deg i å delta på aktiviteter utenom skolen?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad

- I stor grad
- I veldig stor grad

Faglige aspekter

27. Hvor ofte leste du pensum i forkant av forelesningene?
- Alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
 - Aldri
28. Opplevde du at pensum var til stor hjelp for å forstå det som ble undervist i forelesningen?
- I veldig liten grad
 - I liten grad
 - I noen grad
 - I stor grad
 - I veldig stor grad
29. Opplevde du å høre og forstå det faglige stoffet i forelesningen på universitetet/høgskolen?
- I veldig liten grad
 - I liten grad
 - I noen grad
 - I stor grad
 - I veldig stor grad
30. Opplevde du at det du lærte faglig under studietiden var nyttig for arbeidslivet senere?
- I veldig liten grad
 - I liten grad
 - I noen grad
 - I stor grad
 - I veldig stor grad

Fysiske aspekter

31. Opplevde du å være veldig sliten gjennom studieløpet?
- Alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
 - Aldri
32. Opplevde du å ha hodepine i løpet av studietiden?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjeldent
- Aldri

33. Opplevde du å ha muskelsmerter i nakken i løpet av studietiden?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjeldent
- Aldri

Psykiske aspekter

Mestring og sosial støtte

34. I hvilken grad var du åpen om hørselstapet ditt til medstudenter?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

35. Jeg opplevde at medstudenter og forelesere forstod konsekvensen av mitt hørselstap.

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

Mestring og læring

36. Jeg trivdes best med selvstendig skolearbeid

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

37. Jeg trivdes best med gruppearbeid

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

Motivasjon

38. Jeg hadde motivasjon til å fullføre høyere utdanning

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

39. Jeg opplevde at horselstapet mitt var en motivasjon for å fullføre høyre utdanning

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

40. Jeg opplevde at horselstapet mitt gjorde meg umotivert under studietiden

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

Takk for at du tok deg tid til å svare!

7.3 Vedlegg 3. NSD - Prosjektvurdering



Christiane Haukedal
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 25.01.2017

Vår ref: 52332 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52332</i>	<i>Hørselshemmede studenters tilfredshet i høyere utdanning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christiane Haukedal</i>
<i>Student</i>	<i>Henriette With Bjørnstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



FORMÅL

Formålet med prosjektet er å se på hvor tilfreds hørselshemmede studenter er med høyere utdanning. Får de tilrettelagt det de har krav på? Opplever de at det er vanskelig å komme inn i studentmiljøet? Er de fornøyd med tilbudet om høyere utdanning? Er de motivert til å fullføre høyere utdanning?.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

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

DATABEHANDLER

EasyQuest er databehandler for prosjektet. Universitetet i Oslo skal inngå skriftlig avtale med EasyQuest om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er i følge informasjonsskrivet 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (EasyQuest) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.