



**UiO • Universitetet i Oslo**

# **Skoleledelse og inkludering av elever med hørselsvansker i barneskolen**

*En kvalitativ studie av skolelederens erfaring med inkludering av elever med hørselsvansker i barneskolen*

Madeleine Pünther

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Fordypning i Audiopedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for Spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2021

# **Skoleledelse og inkludering av elever med hørselsvansker i barneskolen**

©Madeleine Pünther

2021

Skoleledere og inkludering av elever med hørselsvansker i barneskolen

Madeleine Pünther

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Bakgrunn

Masteroppgaven er et selvstendig prosjekt, med navn «*skoleledelse og inkludering av elever med hørselstap i barneskolen*». I oppgaven har jeg hatt som mål å belyse hva skoleledere gjør for å fremme inkludering av elever med hørselsvansker i barneskolen.

Hørselshemmedes landsforbund (2018) skriver at det er 2500 barn og unge som den i dag har et hørselstap som gjør at de har behov for tilrettelagt undervisning. Kermit-rapporten (2018) skriver at nordiske barnehager og skoler i liten grad lykkes når det kommer til etableringen av inkluderende praksiser, der man har typisk hørende og hørselshemmede barn i fellesskap. Samtidig er det å inkludere barn som går på skolen, en av de største utfordringene utdanningssystemer i verden står ovenfor (Ainscow & Sandill, 2010).

## Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som legger grunnlaget for masteroppgaven er: «*Hva gjør skoleledere for å fremme inkludering av elever med hørselstap i barneskolen?*».

For å belyse problemstillingen ytterligere har oppgaven følgende utdypende forskningsspørsmål:

1. *Hva tenker skoleledere om hvordan de kan påvirke slik at elever med hørselsvansker inkluderes best mulig?*
2. *Hvilke erfarte faktorer er viktigere enn andre når det kommer til inkludering av elever med hørselsvansker?*

## Metode

Metoden som har blitt benyttet i denne masteroppgaven er kvalitativ metode. Datamaterialet er hentet inn gjennom semistrukturert intervjuer, hvor jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Informantene er fire rektorer på forskjellige skoler i landet. Alle informantene var fra barneskoler. Informantene hadde alle hatt erfaring med elever med hørselsvansker.

## Funn og konklusjoner

Det har vært sammenfallende like tanker hos informantene når det kommer til hvilke faktorer informantene tenker er med på å fremme inkludering hos elever med hørselstap. Ut i fra

problemstillingen og funnene i datamaterialet kan det tyde på at delegering av oppgaver innad i skoleledelsen, riktig tilrettelegging, små klasser, kompetanse hos personalet rundt elevene og åpenhet om vansker knyttet til og om hørselsproblematikk var viktige faktorer for å fremme inkludering av elever med hørselsvansker.

Informantene pekte også på utfordringer knyttet til inkluderingen. Utfordringene handlet blant annet om tidkrevende administrative oppgaver som skoleleder, tidkrevende prosesser med tilrettelegging, inkludering i barneskolen versus ungdomsskolen og tilrettelegging av uteområdene.

# Forord

Denne masteroppgaven er markeringen på slutten av en morsom, krevende og lærerik studietid. Det er flere jeg ønsker å rette en takk til i den forbindelse. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til de fire informantene mine, som har tatt seg tid til å stille til intervju i en hektisk hverdag. Oppgaven ville aldri blitt den samme uten dere.

Jeg vil takke min veileder Andréa Chanell Jønsberg for at du hele veien har hatt troen på oppgaven min, særlig når jeg ikke helt har hatt det selv. Takk for alle positive, konstruktive og faglige tilbakemeldinger. Jeg er veldig takknemlig.

Takk til de fine studievenninner mine, for alle de gode faglige og sosiale lagene. Uten dere ville de siste to årene garantert ikke blitt det samme!

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til min kjære samboer André, som har vært så tålmodig og støttende.

Til slutt vil jeg takke familien min. Særlig en stor takk til mamma, du har inspirert meg i både valg av studieretning og tema til masteroppgaven.

Takk for fem fine studieår, UiO. Nå er det endelig på tide å ta fatt på arbeidslivet. Jeg gleder meg!

Oslo, mai 2021

Madeleine Pünther

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	Tema og formål .....	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.4	Disposisjon .....	2
<b>2</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>3</b>
2.1	Lyd og hørsel .....	3
2.2	Hørselstap .....	4
2.2.1	Årsaker og grad av hørselstap .....	5
2.2.2	Teknisk tilrettelegging.....	5
2.2.3	Fysisk tilrettelegging .....	7
2.2.4	Pedagogisk tilrettelegging.....	7
2.2.5	Utfordringer og konsekvenser i skolen .....	9
2.3	Inkluderingsprinsippet .....	11
2.3.1	Lovfestede krav .....	11
2.3.2	Historisk perspektiv .....	12
2.3.3	David Mitchells formel for inkluderende undervisning .....	14
2.4	Skoleledelse .....	15
2.4.1	Krav og forventninger .....	16
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	17
3.2	Kvalitativ metode .....	18
3.2.1	Semistrukturert intervju .....	18
3.3	Datainnsamling .....	19
3.3.1	Utvalg .....	19
3.3.2	Intervjuguide .....	21
3.3.3	Prøveintervju .....	22
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene.....	23
3.3.5	Transkribering .....	24
3.3.6	Analysetilnærming .....	25
3.4	Studiens kvalitet .....	27
3.4.1	Validitet .....	27
3.4.2	Reliabilitet .....	28
3.4.3	Overførbarhet .....	28

3.5	Forskningsetiske hensyn .....	29
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>30</b>
4.1	Skoleledelse .....	31
4.2	Hørsel .....	32
4.2.1	Rutiner .....	32
4.2.2	Tilrettelegging .....	33
4.2.3	Kompetanse .....	35
4.3	Inkludering .....	36
4.3.1	Forståelse av inkluderingsbegrepet .....	36
4.3.2	Sosiale arenaer .....	36
4.3.3	Åpenhet .....	37
4.3.4	Ekskludering .....	37
<b>5</b>	<b>DRØFTINGER .....</b>	<b>38</b>
5.1	Skoleledelse .....	39
5.2	Tilrettelegging .....	39
5.3	Kompetanse .....	40
5.4	Inkludering .....	42
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>44</b>
6.1	Hovedfunn og konklusjon .....	44
6.2	Forslag til videre forskning .....	45
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>47</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>52</b>



# **1 Innledning**

I det første kapittelet av oppgaven vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema og formålet med masteroppgaven. Videre vil jeg presentere oppgavens problemstilling, med tilhørende forskningsspørsmål. Til slutt i dette kapitelet vil jeg redegjøre for oppgavens disposisjon.

## **1.1 Tema og formål**

Formålet med oppgaven er å belyse hva skoleledere gjør for å fremme inkludering av elever med hørselsvansker i barneskolen. Mitt ønske med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan ulike skoleledere arbeider med inkludering av elever med hørselsvansker, og hva deres erfaringer knyttet til denne problemstillingen er. Dette skal jeg gjøre ved å gjøre en kvalitativ intervjustudie hvor jeg intervjuer skoleledere om tematikken.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Mitt masterprosjekt i spesialpedagogikk fordypning Audiopedagogikk ved Universitet i Oslo, handler om skoleledelse og inkludering av elever med hørselstap i barneskolen.

Jeg har lenge hatt et stort hjerte for barn og unge med spesielle behov. Da jeg først skulle velge studieretning i 2015 falt valget på en bachelorgrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Etter en forelesning i 2017 med audiopedagog Bjørn Jonassen som omhandlet hørselsvansker, åpnet ørene mine seg virkelig for hørselsfeltet, og interessen blomstret. Etter å ha startet på mastergraden i Audiopedagogikk, leste jeg Kermit-rapporten (2018) og det var her jeg fant mitt tema til masteroppgaven: Skoleledelse og inkludering av elever med hørselstap i barneskolen.

Årsaken til det er at Hørselshemmedes landsforbund (2018) skriver at det er 2500 barn og unge som den i dag har et hørselstap som gjør at de har behov for tilrettelagt undervisning. Kermit-rapporten er en kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning om hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole (2018). Denne rapporten peker på det faktum at nordiske barnehager og skoler i liten grad lykkes når det kommer til etableringen av inkluderende praksiser, der man har typisk hørende og hørselshemmede barn i fellesskap. En inkluderende skole bygger på prinsippene at man skal ta hensyn til alle elever, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn (Haug, 2014). Samtidig er det å inkludere barn som går på skolen, en av de største utfordringene utdanningssystemer i verden står ovenfor (Ainscow & Sandill, 2010).

I Kermit-rapporten (2018) kunne de fortelle at barn med hørselsvansker har større psykososiale vansker, føler mer på ensomhet og har vansker med å oppnå opplevelsen av tilhørighet i fellesskapet med jevnaldrende. Rapporten peker tydelig på faktorer som skal til for å lykkes med inkluderende praksiser. Det handler blant annet om gode rutiner ved kompetansebygging, kunnskapsoverføring, rydde unna administrative barrierer som står i veien for god inkludering og tilrettelegge det fysiske miljøet. Dette er typiske oppgaver som hører til skoleledelsen.

Et aktuelt spørsmål er hvem som er ansvarlig i det daglige for at elever med hørselsvansker skal bli inkludert? Det er skoleledelsen som er sentrale når det kommer til å skape inkluderende praksiser på skolen (Ainscow & Sandill, 2010). Derfor har jeg lagt fokuset i masteroppgaven på skoleledelser og inkludering av elever med hørselsvansker.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Utgangspunktet for en studie er problemstillingen. Den danner bakteppet for resten av en oppgave (Dalen, 2011). På bakgrunn av temaet og formålet med studien har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hva gjør skoleledere for å fremme inkludering av elever med hørselstap i barneskolen?*

Denne problemstillingen har vært med å legge grunnlaget for resten av oppgaven. Jeg har utarbeidet noen utdypende forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen ytterligere.

Opgaven har følgende utdypende forskningsspørsmål:

3. *Hva tenker skoleledere om hvordan de kan påvirke slik at elever med hørselsvansker inkluderes best mulig?*
4. *Hvilke erfarte faktorer er viktigere enn andre når det kommer til inkludering av elever med hørselsvansker?*

### **1.4 Disposisjon**

Opgaven er bygd opp av seks kapitler. I det første kapitlet er det beskrevet det bakgrunnen for valg av tema, formålet med studien og deretter studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. I kapittel to vil jeg presentere teoretisk rammeverk som legger føringen for oppgaven. Her vil jeg presentere teori som belyser tematikken hørselsvansker, inkludering og skoleledelse. Jeg vil også presentere kort hva lyd og hørsel handler om. Deretter vil jeg i kapittel tre belyse studiens metodiske tilnærming. Her vil jeg presentere studiens

vitenskapelige utgangspunkt, valg av metode, prosessen med datainnsamlingen og deretter tilnærmingen til analyse av funn. Jeg vil videre diskutere kvalitetsvurderinger knyttet til prosjektet ved å se på sentrale begreper validitet, reliabilitet og overførbarhet. Jeg vil avslutningsvis for kapittelet redegjøre for forskningsetiske hensyn knyttet til oppgaven. I oppgavens fjerde kapittel vil jeg presentere funnene jeg har gjort ved å sammenfatte utsagn og belyse sentrale sitatet, og i kapittel fem drøfte utvalgte funn jeg har gjort, ved å diskutere dette opp mot det teoretiske rammeverket som er tidligere presentert. Funnene vil bli drøftet i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis, i kapittel seks, vil studiens resultater oppsummeres og reflekteres rundt, før det til slutt vil bli presentert refleksjoner knyttet til videre aktuell forskning. Helt til slutt vil det foreligge en litteraturliste og relevante tilhørende vedlegg.

## **2 Teoretisk rammeverk**

Det er hensiktsmessig å ha en felles teoretisk referanseramme når man skal lese et materiale og gjenkjenne mønstre. Denne felles forståelsen vil derfor være med å se de senere empiriske funnene i en større sammenheng (Malterud, 2017). Jeg vil derfor i dette kapittelet redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk. Først vil ta for meg lyd og hørsel, før jeg vil jeg presentere hørselsvansker ved å legge vekt på teoretiske definisjoner, forekomst, tilrettelegging, konsekvenser og utfordringer av hørselsvansker i skolesammenheng. Videre vil jeg redegjøre for inkluderingsprinsippet. Dette ved å se på inkluderingsprinsippet i norsk skole, lovfestelser, det historiske perspektivet rundt inkludering og David Mitchells formel for å lykkes med inkludering, med fokus på ledelsesbiten. Til slutt vil jeg belyse temaet skoleledelse, ved å se på hva skoleledelse er, samt hvilke forventninger og krav som stilles til skoleledelse i dagens skole.

### **2.1 Lyd og hørsel**

Lyd er en type energi som oppstår som et resultat av trykkbølger i luft, vann eller andre faste stoffer. Det kan være snakk om trykkbølger, lydbølger eller svingninger (Stach, 2010). Disse svingningene kan man beskrive som frekvenser. Hertz (Hz) er her sentralt. Hertz handler om antall svingninger per sekund (Falkenberg & Kvam, 2012).

Lyd kan oppleves på flere typer måter. Det kan for eksempel oppleves som språk, omgivelseslyd, musikk eller varsling. Lydene som omgir oss i hverdagen kan ha ulik

lydstyrke og volum. Desibel (dB) er et sentralt begrep her. Desibel er måleenheten for de forskjellige lydstyrkene og volum (Falkenberg & Kvam, 2012).

Det å kunne høre er ikke en funksjon man bare kan skru av. Mennesker kan bruke hørselen til å lokalisere lyd, lytte og kommunisere (Stach, 2010). Kolbjørn Slethei, Marit Bollingmo og Olaf Husby (2017) skriver at mennesker er utstyrt med to organer som er kombinerte hørsels- og balanseorganer, ett på hver side av hodet. Hørselssystemet består av mange enheter som er avhengig av hverandre for å fungere optimalt. Man sier at øret består av tre hoveddeler: det ytre øret, mellomøret og det indre øret (Cole & Flexer, 2010).

Prosessen med å oppfatte lyd starter i det ytre øret, hvor lyden først blir fanget opp i øremuslingen. Lydbølgene fra omgivelsene blir fanget opp og føres videre innover i øregangen og mot mellomøret (Cole & Flexer, 2010). Når lydbølgene som kommer fra det ytre øret treffer trommehinnen i mellomøret, vil trommehinnen begynne å vibrere fram og tilbake. Denne vibrasjonen skaper små utslag på de små ørebeinene: hammeren, ambolten og stiggøylene. På den måten begynner de små ørebeinene å bevege seg fram og tilbake.

Bevegelsene i det luftfylte mellomøret vil forsterke lydbølgene og lydbølgene blir videre sendt til det væskefylte indre øret. Dette skjer når stiggøylene slår mot det ovale vinduet, som er inngangen til cochlea i det indre øret (Stach, 2010). Dette vil bidra til at vibrasjonene fra stiggøylene mot det ovale vinduet setter væsken i cochlea i bevegelse. Denne bevegelsen fører til at basilarmembranen som ligger i cochlea begynner å bevege seg. De små hårcellene i basilarmembranen begynner å bevege seg mot tektorialmembranen. Når hårcellene treffer denne membranen vil det bli dannet elektriske impulser som sendes opp via hørselsnerven og videre opp til hjernen (Slethei, Bollingmo, & Husby, 2017). Det er først når de elektriske impulsene har nådd hjernen og blitt registrert i hjernen at vi opplever å høre (Cole & Flexer, 2010).

Mennesker hører egentlig med hjernen, og ørene er en del av veien inn til hjernen. Det er når lyden stoppes et sted på veien til hjernen at det oppstår en hørselsvanske (Cole & Flexer, 2010). Dette skal jeg komme dypere inn på kapittel 2.2 som handler om hørselstap.

## **2.2 Hørselstap**

I følge Folkehelseinstituttet (2015) har omlag 10 prosent av Norges befolkning et hørselstap som påvirker dem i så stor grad at kommunikasjon blir utfordrende. Samtidig skriver

Hørselshemmedes landsforbund (2018) at når det kommer til barn og unge, regnes det med at cirka 2500 elever i barnehage, grunnskole og videregående skole har et hørselstap av så stor grad at det krever ulike former for tiltak. Det er i tillegg lite trolig at det blir færre mennesker med hørselstap i framtiden (Falkenberg & Kvam, 2012). Et hørselstap kan beskrives som et usynlig akustisk filter som endrer eller eliminerer innkommende lyder som kommer fra lang eller kort avstand (Cole & Flexer, 2010).

### 2.2.1 Årsaker og grad av hørselstap

Årsakene til et hørselstap kan forklares ved flere ting. Vi kan se et hørselstap som konduktivt, sensorineuralt eller et kombinert hørselstap (Cole & Flexer, 2010). Ved et konduktivt hørselstap ligger vansken i det ytre øret, trommehinnen, mellomøret eller væsken i sneglehuset (Falkenberg & Kvam, 2012). Ved et sensorineuralt hørselstap er årsaken lokalisert til hårcellene i den indre delen av øret, nervecellene, hørselsnerven eller sentralt i hjernen (Falkenberg & Kvam, 2012). Ved et kombinert hørselstap er årsaken kombinert av disse to. Et hørselstap kan i tillegg være bilateralt, ved at hørselstapet ligger på begge sider. Det kan også være unilateralt ved at hørselstapet ligger på en side. Hørselstapene kan være både medfødt eller ervervet (Stach, 2010).

Det finnes også ulike grader av et hørselstap. Ofte er det vanlig å skille hørselstap mellom lett (26-40 dB), moderat (41-60 dB), stort (61-80 dB) og alvorlig hørselstap (>80 dB). Total døvhet finner man under alvorlig hørselstap (Falkenberg & Kvam, 2012). Det er viktig å påpeke at det er individuelle variasjoner i hvordan et hørselstap oppleves for personene som opplever det. To personer kan altså ha tilsvarende like hørselstap på papiret, men kan oppleve det på to vidt forskjellige måter.

### 2.2.2 Teknisk tilrettelegging

Barn og unge med hørselsvansker kan i flere tilfeller ha behov for fysisk og teknisk tilrettelegging og hjelpemidler for at lytteforholdene skal bli optimale (Cole & Flexer, 2010). Kermit-rapporten (2018) argumenter for viktigheten av tekniske hjelpemidler i inkluderingen av barn og unge med hørselsvansker. Hjelpemidler kan videre være en nøkkelfaktor som bidrar til at mennesker med funksjonsnedsettelse kan delta og bli inkludert i hverdagen (Schneidert, Hurst, Miller, & Üstün, 2003).

For noen kan det være aktuelt med et høreapparat. Det mest vanlige apparatet er luftledningsapparat. Det fungerer ved at apparatet forsterker lydene rundt og sender dem gjennom hørselssystemet (Cole & Flexer, 2010). Videre finnes det også benledningsapparat. En slik type apparat tar opp lyden rundt en og sender vibrasjonene gjennom skallebenet som fører til Cochlea (Cole & Flexer, 2010). I noen tilfeller vil det være aktuelt med et Cochlea Implantat (CI). Dette er aktuelt i de mer alvorlige tilfellene. Et slikt apparat vil stimulere hørselsnerven direkte ved elektrode som er operert inn i Cochlea, og på denne måten kan personene oppfatte lyd (Cole & Flexer, 2010).

I Kermit-rapporten (2018) understrekes det at mikrofonanlegg og individuelle tekniske hørselshjelpemidler er en nødvendighet for mennesker med hørselstap. Hjelpemidler som dette fungerer ofte som et supplement til forskjellige typer høreapparater (Falkenberg & Kvam, 2012).

Når det skal søkes ekstra hjelpemidler til bruk på skolen, er det vanlig at det blir søkt hos NAV hjelpemiddelsentral. NAV (2018) skriver at det bør sikres at hjelpemidlene er på plass før barnet begynner på skolen. Det er skolen, ofte i samråd med PPT i kommunen, som er ansvarlig for å søke hjelpemidler, men foresatte må godkjenne og skrive under på søknaden når eleven er under 18 år. Det er også vanlig at den statlige pedagogiske tjeneste (Statped) bistår i denne prosessen. Videre i prosessen får man prøve ut hjelpemidler før det blir gjort et vedtak av hjelpemiddelsentralen. Deretter samarbeider skolen og hjelpemiddelsentralen om montering av hjelpemidlene i skolen. Her er det også litt ulik praksis hos de forskjellige fylkene. Videre står det at det er hjelpemiddelsentralen som er ansvarlig for opplæringen i den tekniske bruken, mens det er kommunen som har ansvar for den pedagogiske bruken. Det er hjelpemiddelsentralen som er ansvarlig for reparasjoner og vedlikehold, og det er skolen som selv er ansvarlig for at hjelpemidlene blir tatt i bruk (NAV, 2018).

Noen typiske hjelpemidler som brukes kan være mikrofoner, teleslynge, FM-anlegg og lydutmenningsanlegg. Statped (2020) skriver at et lydutmenningsanlegg passer fint for å bedre signalstøyforholdet i hele klasserommet. For å få til dette er man nødt til å plassere fra to til fire søylehøytalere rundt i klasserommet. Dette gir bedret lyd i talen fra lærer- og elevmikrofoner. Dette brukes ofte i de tilfellene der det er snakk om mindre hørselstap. Det finnes også bærbare lydutmenningsanlegg.

I Kermit-rapporten (2018) påpekes det at hjelpemidlene alene, ikke nødvendigvis gir optimal tilrettelegging. De skriver at det må anvendes på riktig måte. Det skriver også Statped (2020) angående lydutjevningssanlegget. De skriver at lydutjevningssanlegget alene ikke nødvendigvis gir et optimalt nok signalstøyforhold for elever med CI eller høreapparat. Ved bruk av denne typen hjelpemidler er det derfor viktig at de voksne som har en autentisk forståelse også av begrensningene til hjelpemidlene (Kermit, 2018). Kermit-rapporten (2018) understreker at det i flere tilfeller stoles for mye på hjelpemidlene, særlig i de tilfellene der den hørselsfaglige kompetansen er lav.

### 2.2.3 Fysisk tilrettelegging

Det er et lovfestet krav at skoler er universelt utformet. Det er skoleeier som har dette ansvaret. Utdanningsdirektoratet (2015a) skriver at lyd-og lysforhold i omgivelsene er noe som påvirker elever med hørselsvansker i stor grad. Da særlig med tanke på kommunikasjonsmuligheter. De skriver videre at det i noen tilfeller er nødvendig med bygningsmessige endringer for at elevene med slike vansker får et tilfredsstillende lytemiljø.

Fysisk tilretteleggingstiltak er nødvendig med tanke på det å redusere etterklangstiden og andre lyder som kan være forstyrrende, da særlig for elever med hørselsvansker.

Tilretteleggingstiltak som kan tas i bruk er gjerne støydempende tiltak som gummiknotter, støyreducerende materialer under bord- og stolbein, tepper, gardiner og myke overflater på for eksempel bord (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Kravet om universell utforming av skoler er lovfestet i opplæringsloven §8-1 (1998).

Paragrafen sier at alle elever i grunnskolen har rett til å gå på sin nærskole. Dette betyr i praksis at alle elever skal ha muligheten til å bruke skolebygget, uavhengig av vanske. Dette gjelder også skolens uteområde. I opplæringsloven §9A-7 (1998) som handler om det fysiske miljøet understrekes det at alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset behovene deres. Det skrives videre at skolene skal innredes slik at det blir tatt hensyn til de elevene ved skolen som har funksjonshemninger.

Det må understrekes at skolene også er pålagt å tilrettelegge utearealene. Her kan det være aktuelt å tilrettelegge utearealene ved bruk av støyskjermer eller visuelle varslinger (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

### 2.2.4 Pedagogisk tilrettelegging

Et viktig punkt når det kommer til pedagogisk tilrettelegging handler i følge Utdanningsforbundet (2015b) om gruppestørrelsen barnet er i. De skriver at årsaken til dette er at når klasseromstørrelsen blir for stor, kan det bli for mange kommunikasjonspartnere å forholde seg til, noe som kan bli vanskelig i kommunikasjonen. Dette handler både om visuelt og auditiv støy. Den visuelle støyen er viktig fordi mange mennesker er avhengig av å oppfatte hva en person sier ut i fra munnbevegelser, også kalt munnavlesning (Falkenberg & Kvam, 2012). Ved å redusere klassestørrelsen reduserer man risikoen for visuell støy. For mange elever gir det bedre muligheter til munnavlesning og øyekontakt, som for mange er viktige punkter for bedret kommunikasjon.

Dette kommer også fram i Opplæringsloven §8-2 (1998) som handler om organisering av elever i klasser eller basisgrupper. Loven påpeker at elevene skal deles i grupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. De skriver også at klassene ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig.

I et skriv til ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skriver Hørselshemmedes landsforbund (2018) at et viktig punkt når det kommer til tilrettelegging, for hørselshemmede barn i nærskolen handler om klassestørrelse. De skriver at en klassestørrelse på maksimum 15 elever, når det er hørselshemmede elever i klassen, er ideelt. HLF (2018) begrunner dette også med tanke på at antall kommunikasjonspartnere ikke skal bli for mange. Riktig plassering av eleven ut i fra lys og støy i klasserommet er et viktig punkt innenfor den pedagogiske tilretteleggingen. Det påpeker at hesteko kan være en god plassering av pulter for elever med hørselstap (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021a)

I en kvalitativ undersøkelse gjort av Anne Marie Kjeka (2013) blant tunghørte studenter, kommer det fram at åpenhet og betydningen av at omgivelsene er klar over hørselstapet og hva det har å si er et viktig punkt for studentene. Kjeka (2013) skriver at studentene opplever at undervisningen blir lettere når omgivelsene er klar over hvilke utfordringer et hørselstap fører med seg. Det understrekes at åpenhet ikke bare kan være til hjelp i undervisningssituasjoner, men også i sosiale situasjoner. Derfor kan det være en pedagogisk tilrettelegging å være åpen om vanskene et hørselstap oppleves for elevene det gjelder. Her kan det være aktuelt å informere medelever, andre foresatte, lærere og assistenter.



Katharine Williams (2018) skriver at åpenhet er en mestringsstrategi som kan være viktig når det kommer til forståelse rundt et hørselstap. Hun understreker at man kan si det finnes tre hovedformer for åpenhet.

1. å bruke høreapparater og andre hjelpemidler
2. å informere om hørselsproblemet
3. å opptre i samsvar med den informasjon du gir

Særlig punkt 1 og 2 er hensiktsmessig å ta i bruk når det kommer til teknisk og pedagogisk tilrettelegging. Samtidig er det viktig å påpeke at åpenhet er noe som ikke nødvendigvis fungerer for alle. Det å føle seg fram i situasjonen er et nøkkelord som er aktuelt for eleven det gjelder (Williams, 2018).

### 2.2.5 Utfordringer og konsekvenser i skolen

I følge Falkenberg og Kvam (2012) går de fleste barna med hørselsvansker ved sin lokale skole. De påpeker at pedagoger og andre personer rundt barnet trenger informasjon om hvordan eleven best kan oppfatte lyd og tale. De trenger også kompetanse om akustikk og hvordan sosial inkludering kan fremmes best mulig. Det er viktig å påpeke at i Opplæringsloven § 9 A – 2 (1998) kommer det fram at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Med andre ord, skolen er pliktig til å gi elever, uansett behov og vansker, et trygt og godt skolemiljø.

Kermit-rapporten (2018) indikerer at barn med hørselsvansker gjør det svakere faglig enn sine jevnaldrende. Rapporten påpeker at dette skjer på bakgrunn av at barn med hørselsvansker må forholde seg til at undervisningen gis på premissene til den typisk hørende eleven, og deretter må tilpasse seg etter dette (Kermit, 2018). Rapporten (2018) peker også på økte tendenser der barn med hørselsvansker har større utfordringer ved sosial deltakelse og likestilling i ordinære skoler.

Det finnes en rekke utfordringer for barn med hørselsvansker i skolen. Falkenberg og Kvam (2012) skriver at en av utfordringene handler om konsentrasjon. Dette ved at et barn med hørselsvansker kan måtte konsentrere seg mer enn andre for å høre hva som blir sagt. Dette igjen kan føre til at de blir mer slitne og utbrente.

Innenfor det psykososiale kan det også være utfordringer for elever med hørselsvansker (Nævdal, 2003). Folkvard Nævdal (2003) påpeker at kommunikasjonsvanskene en elev kan oppleve grunnet hørselstapet, kan føre til flere ting. Han peker på at vanskene blant annet kan føre til problematikk innenfor det emosjonelle, innenfor det sosiale som å tolke sosiale koder, vansker som påvirker lesingen og skriveingen og videre andre faglige prestasjoner.

Falkenberg og Kvam (2012) tar også opp at kommunikasjonsvansker kan føre til hindringer i sosiale sammenhenger. Særlig i skolesammenheng kan de føle seg mer isolert når de ikke får med seg andre elevers spørsmål og svar eller morsomme replikker.

Støy rundt barnet kan også være ekstra utfordrende. Dette fordi det kan bli vanskelig for barnet å plukke opp de lydsignalene som kan være nyttige å få med seg. Dette kan gi konsekvenser som gjør at barnet mister en passiv innlæring av sosiale normer, som typisk hørende barn får med seg (Cole & Flexer, 2010). Videre blir også friminuttet pekt på som en utfordring innenfor det sosiale og emosjonelle, da det ofte er her «praten går». I følge Cole og Flexer (2010) kan et typisk hørende barns hørsel plukke opp og hente informasjon om ting som skjer rundt dem. For et barn med hørselsvansker er det vanskeligere å få tilgang på denne tilfeldige informasjonen.

Utfordringmessig kan Kermit-rapporten (2018) fortelle at studier indikerer at for elever med hørselsvansker kan det være et strev å forstå det de voksne sier, likeså i samtale med de jevnaldrende der samtalen «flyter fritt». Dette fører til at flere barn og unge med hørselsvansker opplever utfordringene sine med skamfullhet, og at det igjen føles som noe de må skjule. Denne mekanismen, som handler om å skjule vasken sin, er energitappende. Dette i tillegg til energien eleven må bruke til det å høre hva andre sier, kan beskrives som energitappende (Kermit, 2018).

Det kan være en stor utfordring for elever med hørselsvansker å være i læringssituasjoner. Særlig hvis lytteforholdene ikke er optimalisert. Eksempelvis er det krevende når elever og lærere snakker i munnen på hverandre. Det generelt sett er mange lyder som opptrer samtidig eller at organiseringen i rommet er organisert slik at det er krevende å orientere seg etter hvem som snakker. I rapporten påpekes det også at selv under tilrettelagte lytteforhold kan det være krevende å være i læringssituasjoner for elever med hørselstap (Kermit, 2018).

De nevnte negative konsekvensene kan i følge Falkenberg og Kvam (2012) føre til ensomhetsfølelse, identitetskrise, angst og depresjon. De skriver også at internasjonale

undersøkelser indikerer høyere forekomst av psykiske lidelser hos både barn og voksne med hørselsvansker.

### **2.3 Inkluderingsprinsippet**

Det er i dag flere definisjoner på inkluderingsbegrepet, men inkluderingsbegrepet kan likevel brukes i flere sammenhenger (Haug, 2014). Innenfor opplæringen kan inkludering forstås som å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet som finnes blant barn og elever. Samtidig handler det om å gi alle en faktisk anledning til å delta i forskjellige fellesskap, som det faglige og det sosiale (Statped, 2020). Halvor Bjørnsrud (2012) påpeker også dette. Når han skriver at inkludering handler om tilhørighet og deltakelse i fellesskapet. Videre skriver han at elevers aktive deltakelse i læringsfellesskapet gir elever mulighet til å gjøre erfaringer med samspill og samhandling med andre.

Inkludering handler ikke bare om å stille krav til elevenes evne til å tilpasse seg for å få tilgang til skolen, men heller utfordrer skolen til å tilpasse seg alle elevers individuelle behov. For å kunne få til dette er det nødvendig med god struktur og innhold, men også en kompetanse som muliggjør dette. Videre kan ikke inkludering bare forstås som en verdi for individet, men også for samfunnet på et mer generelt plan, og da særlig skolen. Dette begrunnes med at mennesker med mangfoldige bakgrunner og forutsetninger lærer å omgås og å leve sammen, og dette i gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017).

Samtidig som man snakker om inkluderingsprinsippet i norsk skole er det også relevant å trekke fram den inkluderende skolen. Terje Ogden (2016) skriver at den inkluderende skolen tilpasser undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø til variasjoner i elevgruppen. På den måten skal alle få opplæring som samsvarer med de unike forutsetningene elevene har.

Til tross for at inkludering er et viktig punkt på agendaen i norsk skole, er det flere studier som indikerer at elever ikke føler seg som en del av fellesskapet og at de blir holdt utenfor (Nilsen, 2017).

#### **2.3.1 Lovfestede krav**

Inkludering i fellesskap, uavhengig av elevers forutsetninger og funksjonsnivå, er en viktig side ved de utdanningspolitiske intensjoner om inkludering (Buli-Holmberg, 2017). Dette kommer fram i flere lover og bestemmelser i Norge.

I Norge er det opplæringsloven (1998) som styrer grunnskoleopplæringen i Norge. Opplæringsloven gjelder både for barneskolen, ungdomsskolen og videregående. Det står ikke eksplisitt om inkludering i opplæringsloven, men ut i fra definisjonen av inkluderingsbegrepet er det likevel bestemmelser som handler om inkludering. I opplæringslovens § 9A-3 (1998) står det at skolen aktivt skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan føle trygghet og sosial tilhørighet. Siden dette handler om at skolen skal arbeide for et godt psykososialt miljø, samt sosial tilhørighet, samsvarer dette med inkluderingsprinsippet, ved at det er snakk om å tilhøre et felleskap. I opplæringslovens § 9A-1 (1998) påpekes det videre at et godt fysisk og psykososialt miljø vil fremme helse, trivsel og læring.

I det nye kunnskapsløftet fra 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020a) er inkludering også satt på dagsordenen. I overordnet del under punkt 3.1 er det presisert at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Det påpekes her at et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur, der alle elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Om elevene føler seg utrygge, kan dette påvirke læringen negativt. Videre understrekes det at de ansatte på skolen, foreldre, foresatte og elevene sammen har ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, samt forebygge mobbing og krenkelsers. Det at mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs er også et viktig punkt.

Også internasjonalt er inkludering et viktig punkt på agendaen. Norge skrev i 1994 under på Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Erklæringen vektlegger at skolen skal ta hensyn til at alle elever har ulike forutsetninger og behov. Da Norge skrev under på denne erklæringen pliktet de seg til å jobbe for å oppnå skoler for alle, institusjoner som inkluderer alle og anerkjenne forskjellene de forskjellige individene har (UNESCO, 1994). Erklæringen påpeker videre retten til opplæring for alle, også de med særskilte behov. Et av målene i erklæringen handler om at skolene må være i stand til å møte alle barn, uavhengig av forskjeller og vansker. Her nevnes også viktigheten av å se disse vanskene og forskjellene som en berikelse, framfor å se på det som begrensninger (UNESCO, 1994).

### 2.3.2 Historisk perspektiv

På veien mot målet om en inkluderende skolehverdag for alle barn i norsk skole kan man si Norge vært gjennom tre hovedfaser. Disse fasene kan ses på som gradvise steg i en

vedvarende utvikling mot å forlate ekskluderingen (Nilsen, 2017). Man sier at norsk skole har gått fra segregering til integrering, og til slutt det som er målsettingen, en inkluderende skole. Når man snakker om de tre fasene har man tatt utgangspunkt i barn med funksjonshemninger eller en vanskeligstilt sosial situasjon (Nilsen, 2017).

Innenfor den første fasen segregering var det snakk om egne spesialtiltak rundt opplæringstilbud. I starten var det eksempelvis snakk om sentraliserte spesialinstitusjoner som internat. Senere beveget man seg mot spesialskoler, der elevene fikk bo hjemme, men gikk på egne i eller utenfor hjemkommunen (Nilsen, 2017). Spesialskolene var i stor grad preget av differensiering mellom ulike grupper, og grupper fikk hver sine skoler tilpasset spesifikke vansker. Fram til 1975 ble noen barn og unge med spesielle behov sett på som ikke opplæringsdyktige. De fikk med andre ord ikke plass på den typen internater eller spesialskoler.

I korte trekk kan man si at denne perioden var preget av at mennesker med ulike vansker ble møtt med separate lovgivninger og tiltak. Konsekvensen av dette var at barn og ungdommer ble utskilt og holdt utenfor det ordinære opplæringstilbudet (Nilsen, 2017)

Etterhvert ble det vektlagt at barn og unge i større grad burde få leve mest mulig normalt, på lik linje med ikke funksjonshemmede barn. Særlig etter endringen i loven i 1975 kom denne tanken til syne (Nilsen, 2017). Denne fasen blir kalt integreringsfasen, og uttrykket integrerte barn kom i bruk. Dette var barn som i utgangspunktet ikke hadde passet inn i skolen, men som nå skulle inn i felleskapet på skoler (Haug, 2014). Integreringsfasen ble tidlig preget av at barnet selv skulle klare å møte og tilpasse seg kravene i den vanlige skolen. En tydelig konsekvens av integrering forstått på denne måten var at en stor del elevene ble plassert i den ordinære opplæringen, uten å ha særlig læringsutbytte (Haug, 2014).

Etterhvert som mangfoldet i vanlige skoler økte, økte også forståelsen av at skolen måtte forandre seg for å kunne møte det voksende mangfoldet i en utvidet elevgruppe. Betegnelser var med på å sette fokus på at samfunnet i seg selv kunne virke diskriminerende. Fokuset ble heller rettet mot egenskaper ved skolens læringsmiljø og opplæring. Fokuset mot elevenes egenskaper ble sakte visket mer og mer ut. Det nye fokuset ledet veien mot en mer inkluderende skole (Nilsen, 2017).

Det nye begrepet inkludering ble etablert. Dette begrepet stiller høyere og eksplisitte krav til kvaliteten ved opplæringen til alle elevene i tillegg til det skal legges til rette for at elevene

fysisk skal være sammen. Dette understrekes ved kravene om deltagelse, medbestemmelse og utbytte, i tillegg til kravet om å få være i fellesskapet. Skolen er pålagt til å arbeide for at alle elever får vilkår for maksimal læring og utvikling (Haug, 2014).

### 2.3.3 David Mitchells formel for inkluderende undervisning

Inkludering er et viktig punkt i en skolehverdag for en hver elev. David Mitchell (2015) har gjennomgått rundt 2000 forskningsartikler om inkludering. Ut i fra disse artiklene har Mitchell funnet ti faktorer som er en viktig forutsetning for at skoler skal kunne lykkes med inkludering (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021b). Formelen ser slik ut:

$$\textit{Inkluderende undervisning} = V + P + 5A + S + R + L$$

V står for visjon. Det handler om å utvikle en felles visjon hos ansatte på alle nivåer i utdanningssystemet. P står for plassering, P er rettet mot at elever får sin skolegang på sin lokale skole. 5A står for former for tilpasning. Dette handler i stor grad om tilpasning av læreplan og innholdet i opplæringen i klassen, undervisningsformer og vurdering, aksepterende holdninger og til slutt legge til rette for fysisk tilgjengelighet for elever med fysisk funksjonshemning. Videre står S for støtte, som handler om å sette inn riktig kompetanse, som muliggjør at personer rundt eleven får veiledning fra noen med spesialkompetanse. R står for ressurser, som må til for å støtte undervisning og læring slik at inkluderende praksiser kan realiseres. Til slutt l for ledelse. Dette handler om alle former for ledelse i alle utdanningssystemet, som er viktig ettersom lederne skal være talspersoner og støttepersoner i realiseringen av inkluderende praksiser. På de individuelle skolene har skoleledelsen, sammen med lærerne ansvar for å utvikle en inkluderende kultur og praksis (Nilsen, 2017). Ut i fra denne formelen kan man i følge Peder Haug (Haug, 2014) konkludere med at det å skape forutsetninger for en inkluderende skole kan forstås som en meget stor og omfattende oppgave.

Ledelse er en av faktorene som er David Mitchell (2015) mener er viktig i arbeidet med en inkluderende skolehverdag. Han skriver at ledelsen er viktig ettersom arbeidet og vedlikeholdet av inkluderende praksiser er noe som må prioriteres og settes av tid til. Dette er oppgaver som en skoleledelse er ansvarlig for (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Innenfor faktoren som omhandler ledelse peker Mitchell på syv områder en leder må ha fokus på for å lykkes med inkludering (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021b).

1. Formulere og implementere en visjon
2. Oppmuntre og gi anerkjennelse til de som fremmer inkludering
3. Skaffe og fordele ressurser
4. Tilpasse standardprosedyrer; luke ut praksis og planer som hindrer inkludering.
5. Følge med på utviklingen gjennom å involvere seg og fremme inkludering gjennom egne handlinger og prioriteringer.
6. Håndtere motstand. I en organisasjon som skal endre praksis oppstår det alltid motstand.
7. Utvise lederskap gjennom å fremme et læringsmiljø som har klare undervisningsmål og forventninger til lærere om å sette høye mål for både seg selv og elevene.

Det er viktig å understreke at for å få til faktorene Mitchell peker på, er det en forutsetning at alle involverte i arbeidet er innforståtte med det, og at alle peker mot samme retning. Med dette understrekes betydningen av at den felles forståelsen kollektivt går i en inkluderende retning. Dette innebærer også gjennom skolens interne opplæringskultur. Det er ikke nok at kun enkeltpersoner er innforståtte med det, med det forutsetter at det er en kollektiv satsning på det (Haug, 2014). Det er med andre ord ikke ledelsen alene som står i arbeidet med å realisere inkluderende praksiser. Sven Nilsen (2017) påpeker også denne tematikken. Prosessen med å realisere inkluderende praksiser er noe lærere ikke kan ha ansvar for alene i møte med sine klasser og elever. Dette er et ansvar som må gjøres ansvarlig på alle nivåene i utdanningssystemet. Viktige punkter som er hensiktsmessig å tenke på da, er hvilke vilkår og forutsetninger som må være til stede for å øke mulighetene og redusere barrierene for å utvikle en inkluderende skole (Nilsen, 2017).

## **2.4 Skoleledelse**

I opplæringslovens § 9-1 (1998) står det at hver skole skal ha en forsvarlig, pedagogisk og administrativ ledelse. Det står videre at den som skal ansettes som rektor er nødt til å ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Allerede i lovverket blir det lagt føringer på hvilke ansvarsområder og kompetanse en skoleleder skal inneha. Inger Bergkastet, Charlotte Duesund og Tone Skyseth (2019) skriver at en skoleleder har en betydningsfull rolle når det kommer til det å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø og et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. De skriver videre at når man skal lede det pedagogiske utviklingsarbeidet på en skole, er man avhengig en samlet, strategisk og målrettet ledergruppe.

Skoleledelse som begrep har over tid endret karakter. Og det er ikke en klar definisjon på hva som ligger i begrepet. Jorunn Møller (2006) påpeker at det stadig dannes nye betegnelser for å fange flere dimensjoner ved ledelsesbegrepet. Hun peker her på dimensjonene pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, verdibasert ledelse, strategisk ledelse, læringscentrert ledelse og bærekraftig ledelse. Av disse dimensjonene, er det kun pedagogisk ledelse som har opphav til skolen (Møller, 2006).

Med utgangspunkt i de ulike dimensjonene ved ledelse, betegnes ledelse som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre. Relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammene en bestemt organisasjon, i dette tilfellet rammene en kommune gir. Midlene kan påvirke de reelle mulighetene for å gripe styrende inn overfor andre. Det understrekes at personlige egenskaper i skoleledelse er viktige, men at egenskaper er statiske og videre utvikles i relasjonen man inngår i (Møller, 2006).

Selv om det blir skrevet i definisjonen over at stillingen som skoleleder i en grad er regulert gjennom lover, påpekes det også at det vil være et handlingsrom på en hver lokal skole. Dette kan for eksempel handle om hvordan skoleeier ønsker å styre skolene, hva slags type omstilling som foregår, hvordan skolelederne posisjonerer seg oppover i systemet og hva slags relasjon den enkelte skole ved rektor etablerer til sine overordnede. Dette kan legge føringer, både på godt og vondt for mye av arbeidet i skolen (Møller & Presthus, 2006).

#### 2.4.1 Krav og forventninger

I utdanningsdirektoratet (2020b) sine krav og forventninger til en rektor, deler de inn kravene og forventningene i fem hovedområder. Elevenes læringsmiljø, profesjonsfelleskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring og til slutt lederrollen. Det er viktig å påpeke at de samtidig skriver at dette er et idealbilde av en rektor. Det er i følge Utdanningsdirektoratet (2020b) ingen enkeltperson som kan være like gjennomført på alle punktene. De skriver at det er rektor sitt ansvar at de fem punktene blir gjennomført, men at det må være flere som bidrar til det. Dette vil for eksempel kunne være et lederteam eller lignende. Samtidig som utdanningsdirektoratet forteller om krav og forventninger til en skoleleder skriver Viviane Robinson (2014) at skoleledere aldri har blitt møtt med større forventninger enn det de møter i dag.

De store forventningene befinner seg også i en tid der elevmassen er mer mangfoldig enn tidligere i følge Viviane Robinson (2014). Hun skriver videre at dette mangfoldet har avslørt



noen begrensninger i utdanningssystemet. Blant annet at man ikke tidlig nok får til å lære barn viktige kognitive og språklige ferdigheter. Robinson (2014) påpeker at denne problemstillingen har gjort at man på et større plan forstår viktigheten av ledelsens oppgaver for å nå suksess for alle elever, uavhengig av hvilket nivå eller hva vanskene er. Sølvi Lillejord (2012) underbygger også denne problemstillingen. Hun skriver man forventer at en skoleleder skal kunne samle, bearbeide, tolke og analysere data og bruke den informasjon som fremkommer, til å ta initiativ for å forberede praksis. Hun skriver at det er tendenser til stigende forventninger til hva en skoleleder skal kunne få til. Da særlig innenfor rammene rundt det organisatoriske og pedagogiske.

Norge har høye ambisjoner om en inkluderende skole, for alle barn uavhengig av vanske. Dette gjør at kravene til ledelsen på en skole øker. Samtidig som skoleledere kan møte mange krav, har de i tillegg ansvaret når det gjelder identifisering og kartlegging av elever med særskilte behov. Under dette påpekes det at viktige lederoppgaver i skolen handler om å bevisst på området som gjelder rekruttering, arbeidsfordeling og kompetanseheving (Skogen, 2012).

### **3 Metode**

I dette kapitlet skal jeg presentere studiens metodiske tilnærming. Først skal jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodevalg. Deretter blir grunnlaget for datainnsamlingen presentert, før jeg redegjør for transkribering og analysetilnærmingen for funnene. Deretter vil jeg vurdere studiens kvalitet ved å se på validitet, reliabilitet og studiens generaliserbarhet. Til slutt vil jeg presentere begrunnelsene for ulike etiske hensynene jeg har tatt.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Denne studien bygger på et fenomenologisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Fenomenologi innenfor den kvalitative forskningen handler om et ønske om å få innsikt i sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver. Videre handler det om å beskrive verden ut i fra informantenes opplevelse rundt fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet er fenomenet inkludering av barn med hørselstap. Kristin Malterud (2017) skriver at fenomenologi dekker forståelsen av mennesker subjektive erfaringer og bevissthet.

## 3.2 Kvalitativ metode

I en forskningsstudie har man som mål å belyse et fenomen eller en situasjon. Temaet og fenomenet man ønsker å se nærmere på er avgjørende når man skal velge hvilken metode som skal brukes. Metoden skal være veien til målet, ifølge Monica Dalen (2011).

Et av hovedmålene knyttet til kvalitativ metode skriver Monica Dalen (2011) handler om å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. En slik metode er også hensiktsmessig ettersom fokuset blir lagt på opplevelsedimensjonen (Dalen, 2011). En av grunnene til å benytte seg av kvalitativt forskningsintervju er at man ønsker å forstå verden ut i fra menneskers synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kristin Malterud (2017) skriver også dette. Hun skriver at vi bruker kvalitativ metode for å finne ut mer om menneskelige egenskaper. For eksempel som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger. Hun skriver videre at en slik tilnærming passer fint for undersøkelser av dynamiske prosesser, eksempelvis som samhandling, utvikling, bevegelse og helhet (Malterud, 2017).

### 3.2.1 Semistrukturert intervju

Ut i fra et fenomenologisk utgangspunkt snakker man om et semistrukturert livsverdenintervju. Denne tilnærmingen kan brukes for å forstå ulike temaer og fenomener ut i fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015).

Formålet ved å benytte seg av intervju er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon ved et fenomen (Dalen, 2011). Ved å benytte seg av intervju får man en unik mulighet til å undersøke folks erfaringer, opplevelser av verden og vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes flere ulike former for intervjuer. De forskjellige formene for intervju vil på hver sin måte kunne tjene ulike formål. Det kan likevel sies at det kan være vanskelig å finne klare skiller, da de ulike intervjuformene kan oppleves som de glir inn i hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervjuer kan være både strukturerte og ustrukturerte. Den mest benyttede formen for intervju er semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Kjennetegn på denne formen for intervju er at det verken er en åpen samtale, eller en lukket

spørreskjemasamtale. En intervjuguide er utformet på forhånd, men åpner samtidig for det spontane i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under forskningsintervjuene benyttet jeg meg av en egenkomponert intervjuguide. Denne intervjuguiden la til rette for at jeg også kunne legge til relevante spørsmål eller be informanten om å utdype der jeg så det hensiktsmessig for å belyse min problemstilling videre. Derfor kan man si at intervjuet på flere måter ble en slags samtale mellom intervjuer og informant. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker også dette. De skriver at ved et semistrukturert intervju kan man se på det tilsvarende som å føre en samtale, men i tillegg er den profesjonelt betinget ettersom den har et vitenskapelig aspekt og formål ved seg.

Joseph Maxwell (2013) påpeker viktigheten av forholdet mellom forsker og informant. Under intervjuene var det derfor viktig for meg, som intervjuer, å sette av god tid til å kunne etablere en god relasjon med informanten. Ved å sette av tid til småprat før og etter intervjuet ønsket jeg å trygge informantene i intervjusituasjonen.

Det er viktig å påpeke at uansett hvilke metodetilnærminger man bruker i et forskningsprosjekt vil forskerens person påvirke prosessen og resultatene (Malterud, 2017). Et eksempelvis forskerens engasjement altfor til stede i materialet, kan kunnskapens gyldighet og pålitelighet bli redusert. Det er likevel naivt å tenke at man kan få en usynlig og mindre engasjert rolle. Det er derfor viktig at forskeren kontinuerlig spør seg selv om prosess og produkt på veien mot målet (Malterud, 2017).

Med tanke på intervjuene vil jeg under kapittel 3.4 utdype og redegjøre nærmere rundt spørsmål som omhandler oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

### **3.3 Datainnsamling**

#### **3.3.1 Utvalg**

Ettersom prosjektet er et selvstendig prosjekt satte jeg selv kriteriene for valg av informanter. I hovedsak ønsket jeg å intervju skoleledere i barneskolen. Grunnen til at jeg ønsket barneskolen framfor ungdomsskole eller videregående skole var fordi jeg ønsket å undersøke hvordan utvalgte skoleledere opplever disse elevenes første møte med utdanningssituasjonen. Videre var det et krav at skolelederen hadde erfaring med elever med hørselsvansker. Det var ingen krav om at skolelederen hadde elever på skolen med hørselsvansker på datiden, men det var et krav at skolelederne hadde hatt erfaring fra et tidligere tidspunkt. Det var ingen

krav til grad av hørselstap eller kommunikasjonsform hos elevene. Disse kriteriene satt jeg av flere grunner, men en av årsakene var at jeg var bekymret for at det ville bli vanskeligere å finne nok informanter hvis jeg snevret kriteriene inn for mye.

Jeg ønsket å intervju skoleledere, det kunne være rektor, avdelingsleder/inspektør eller assisterende rektorer. Årsaken til at jeg krav om at informantene hadde for eksempel rektorstilling var at det er en krevende tid med Covid-19, der mye av ansvaret ligger hos rektor. Jeg var bekymret for at om jeg kun holdt meg til å intervju rektorer, at det kunne bli vanskelig å finne nok informanter som hadde tid til å bli intervjuet, om jeg stilte dette som betingelse. Til slutt endte jeg likevel med å intervju kun rektorer.

For å komme i kontakt med informanter benyttet jeg meg blant annet av «gatekeepers», oversatt til nøkkelpersoner, for å komme i kontakt med aktuelle informanter (Maxwell, 2013). Jeg ble tipset om relevante skoler og skoleledere fra kollegaer og bekjente, som jeg deretter tok kontakt med via mail.

Jeg tok også kontakt med ledere hos flere Pedagogisk-Psykologisk tjenester i landet. De ga meg tips og kontaktinformasjon til skoler jeg kunne ta kontakt med. Det var flere som ikke svarte på henvendelsene mine. Det var også informanter som følte de ikke hadde nok kunnskap om temaet, hadde kort tid som skoleleder bak seg eller hadde mindre erfaring om tematikken. Dette gjorde at disse informantene ble utelukket. Alle aktuelle kandidater jeg har vært i kontakt med fikk tilsendt et informasjonsskriv (Se vedlegg 1) med informasjon om prosjektet før de takket ja. Til slutt satt jeg igjen med fire aktuelle informanter som takket ja til å stille til intervju.

Kristin Malterud (2017) skriver om begrepet «saturation», oversatt til metning. Begrepet metning i kvalitativ metode blir brukt som et universelt kriterium for å avgrense utvalg. En tommelfingerregel er at utvalget ikke skal bestå av for mange, men heller ikke for få informanter. Det handler i det store bildet om å innhente informanter med god informasjonsstyrke, som gjør at man får fyldig og anvendelig data å bruke (Malterud, 2017). Med bakgrunn i dette har jeg derfor tatt avgjørelsen på at skoleledernes bakgrunn og erfaring har god nok informasjonsstyrke, til at fire stykker er et hensiktsmessig utvalg å bruke i oppgaven. Jeg hadde ikke satt noe krav til antall informanter på forhånd, men jeg hadde sett for meg et sted mellom fem til seks personer. Det kan være en god forutsetning å ikke ha

bestemt seg for antall informanter på forhånd, og heller stå i mot presset av å måtte ha mange informanter (Malterud, 2017).

Jeg ønsket i hovedsak størst mulig geografisk spredning på informantene mine. Jeg endte til slutt opp med fire informanter, tre kvinner og en mann, fra fire skoler fordelt utover i landet. Videre i oppgaven kommer informantene til å gå under betegnelsen Informant 1 (I1), Informant 2 (I2), Informant 3 (I3) og Informant 4 (I4). Informantene hadde ulik erfaring og kunnskap om inkludering av elever med hørselsvansker. Alle informantene hadde til felles at de alle hadde, eller hadde hatt elever med hørselsvansker på skolen sin.

Jeg vil her gi en generell beskrivelse av hva slags erfaring og kunnskap informantene kunne fortelle om. Rektorene hadde ulik fartstid som skoleleder. Informantene hadde mellom 6 til 18 års erfaring som skoleleder. De hadde som nevnt ulik erfaring med elever med hørselstap. Informantene hadde også ulik teoretisk kunnskap om hørselstap. En informant fortalte om begrenset kunnskap og erfaring før informanten selv ble rektor. En annen informant kunne fortelle om litt teoretisk kunnskap i spesialpedagogikk fra utdanningen, men at rektoren ellers hadde lite praktisk kunnskap. Videre kunne en rektor fortelle om mer erfaring med hørselstap fra tidligere arbeidsplass. Informanten kunne generelt sett fortelle om lite kunnskap om hørselsvansker før de selv fikk elever med det på skolen. En annen informant kunne fortelle om mer erfaring som stammet fra da informanten tidligere var lærer, og at informanten på denne måten hadde opparbeidet seg kunnskap og erfaring.

### 3.3.2 Intervjuguide

I alle former for intervju er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide. I korte trekk skal en intervjuguide inneholde sentrale temaer og spørsmål, som burde dekke de viktigste områdene som man ønsker å belyse (Dalen, 2011).

Traktprinsippet ble benyttet i utarbeidingen av intervjuguiden. Traktprinsippet bygger på at spørsmålene har som hensikt at informantene skal føle seg vel og avslappet. Deretter spisser spørsmålene seg mer mot den sentrale tematikken. Mot slutten av intervjuet skal spørsmålene igjen handle mer om generelle temaer (Dalen, 2011). I intervjuguiden ønsket jeg å starte med spørsmål og vinklinger som jeg tenkte at informanten følte seg mest trygg på. Eksempelvis startet jeg med noen innledende spørsmål om stillingstittel og varighet på stillingen. Videre gikk vi inn på skoleledelse generelt, før jeg etterhvert stilte spørsmål om temaer som kanskje ikke påvirker informanten daglig, i like stor grad som de mer kjente temaene.

Flere av spørsmålene er lagt fram ved at spørsmålet viser til konkrete sitater eller forskningsresultater. Deretter ber man informantene komme med sitt synspunkt rundt dette. På denne måten kan man få fram synspunkter og meninger som man kanskje ikke hadde fått fram med mer generelle spørsmål (Dalen, 2011). Eksempelvis stilte jeg spørsmål om hva informantene tenkte når de hørte sitater som omhandlet skoleledelse og inkludering. Jeg stilte også spørsmål som omhandlet inkludering, ekskludering og forskning rundt dette. Dette ga gode refleksjoner hos informantene.

Alle informantene ønsket å få tilsendt intervjuguiden på forhånd (Se vedlegg 3). Dette ønsket de for å kunne forberede seg. Begrunnelsen de ga for dette var at det kunne være noen ting de ikke hadde oversikt over eller måtte spørre andre personer om. For eksempel spørsmål knyttet til konkrete hjelpemidler. Alle fikk tilsendt den samme intervjuguiden. På den måten hadde alle informantene et likt utgangspunkt før intervjuet. Intervjuguiden de fikk tilsendt var uten spørsmål knyttet mot direkte sitater eller forskning. Dette fordi jeg ønsket å få fram den spontane tanken hos informantene, når de hørte de ulike utsagnene under intervjuet.

### 3.3.3 Prøveintervju

Det er ved kvalitativ metode alltid hensiktsmessig å ha et prøveintervju før intervjuene med de faktiske informantene begynner. Dette er fornuftig for å blant annet få testet ut intervjuguiden, samtidig som man får prøvd ut seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). Det er også svært lurt for å få testet ut de digitale hjelpemidlene som i dette tilfellet er videotelefonprogrammet zoom og applikasjonen diktafon.

Jeg hadde prøveintervju med en skoleleder ved en ungdomsskole, med mindre erfaring med hørselsvansker. Ved dette prøveintervjuet fikk jeg testet intervjuguiden, samt de tekniske hjelpemidlene. Dette var til stor hjelp og var betryggende før forskningsintervjuene startet. Erfaringene fra dette prøveintervjuet gjorde at jeg fant ut at jeg måtte justere spørsmålene til en viss grad. Jeg fant også ut at jeg kunne hente inn flere spørsmål knyttet til konkrete sitater og forskning. Dette viste seg å få fram gode refleksjoner hos prøveinformanten min.

Det var også positivt med prøveintervju ettersom jeg fikk konkrete tilbakemeldinger på min rolle som intervjuer. For eksempel fikk jeg tilbakemelding på at jeg som intervjuer gjerne kunne «stå i stillheten» og la informantene tenke i en lenger periode før jeg gikk videre til neste spørsmål eller stilte oppfølgingsspørsmål. Dette påpeker også Monica Dalen (2011)

som et viktig punkt. Hun skriver at det å lytte og samtidig la informanten få tid til å fortelle er nødvendige forutsetninger for at man skal kunne bruke intervjuet i forskningssammenheng.

Pauser kan oppleves virkningsfullt ved at det gir informanten tid til å reflektere over spørsmålet, noe som kan bidra til å skape gode og mer reflekterte svar. Ved å ikke gi informanten tid til å fortelle kan man sende ut et signal om at man ikke er interessert i å høre på hva informanten har å fortelle. Dette kan videre gjøre at informanten lett vil kunne bli taus eller fortelle i knappere ordlag (Dalen, 2011). Dette var et punkt jeg merket var viktig. I flere tilfeller lot jeg pausene mellom spørsmålene være i et lenger tidsperspektiv. Flere ganger kom informantene med flere tanker og refleksjoner etter å ha fått tenke en god stund. Hadde jeg ikke stått i stillheten kunne det være at jeg hadde mistet verdifulle utsagn.

Prøveintervjuet gjorde også at jeg måtte justere de tekniske hjelpemidlene ettersom det var noen problemer med dette underveis. Justeringer som dette gjorde at jeg unngikk unødvendige problemer under de primære intervjuene, samtidig som det ble en ekstra trygghet for meg som intervjuer, ved at jeg hadde vært gjennom digitale utfordringer på forhånd.

#### 3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg intervjuet fire rektorer ved fire forskjellige skoler i landet. Informantene ble innkalt til møte via videoprogrammet Zoom. Dette grunnet med geografisk spredning og den pågående pandemien, Covid-19. Intervjuene ble tatt opp via applikasjonen diktafon og jeg benyttet meg av Zoom under intervjuene. Dette for å skape en felles kontekst og trygghet for informantene under intervjuene. Intervjuene ble gjennomført alt etter når det passet for informantene. Intervjuene varte mellom 20-60 minutter. Jeg benyttet meg av en intervjuguide under intervjuene. I noen tilfeller ba jeg informantene om å utdype videre. Noen steder stilte jeg også oppfølgingsspørsmål.

Etter intervjuene ble lydfilen fra diktafon-applikasjonen sendt videre til Nettskjema. Nettskjema er en sikker løsning for datainnsamling via nett. Man kan via nettskjema samle inn data opp til svart data (Universitetet i Oslo, UÅ) Her ble lydfilene fra diktafon oppbevart slik at jeg deretter kunne begynne å transkribere dataen.

### 3.3.5 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene var det viktig for meg å komme fort i gang med transkripsjonen av intervjuene. Å transkribere betyr å transformere, med andre ord, skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner kan også sies å være oversettelser fra talt språk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015).

I et semistrukturert intervju vil informantens verbale utsagn utgjøre hovedtyngden av dataen (Dalen, 2011). Man utfører prosedyren med transkribering for å lettere kunne gjøre intervjuet analyserbart. Men det er ikke nødvendigvis enkelt å transkribere. Det å skulle se på det sosiale samspillet som finnes i et intervju der det nonverbale som stemmeleie, kroppsspråk, tempo i språk og ting som ironi vises skriftlig kan være en komplisert, men samtidig viktig prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om vi benyttet oss av video under intervjuene har jeg ikke lagt fokuset på kroppsspråk under transkriberingen, blant annet fordi konteksten er annerledes på film enn i det den er i virkeligheten. Det er blant annet vanskeligere å få med seg andre faktorer som vises utenfor videoen som for eksempel hendens positur, svette, trapping med føtter, også videre. En oppfatning jeg lager meg ut i fra et videobilde kan bli veldig subjektivt og derfor, en mulig feilkilde i analyseprosessen.

Man bør som forsker i en transkriberingsprosess ta noen valg underveis som danner grunnlag for transkriberingen. Dette kan gjelde spørsmål som for eksempel om man bør transkribere alt som blir sagt ordrett, registrering av «eh-er», pauser og lignende eller om intervjuet bør omdannes til en mer lettlest stil (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å benytte meg av sistnevnte, en mer lettlest stil. Det å skulle se på det sosiale samspillet som finnes i et intervju der det nonverbale som stemmeleie, kroppsspråk, tempo i språk og ting som ironi vises skriftlig kan være en komplisert, men samtidig viktig prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom jeg benyttet meg av diktafon under intervjuene har jeg ikke kunne lagt fokuset på overnevnte. Jeg har brukt vanlig komma og punktum i tråd med norsk skriftspråk. Jeg har benyttet meg av bokmål, og ikke transkribert med dialekt. Dette handler også om kravet om anonymisering av informantene. I noen tilfeller der tenkepausene har vært lange har jeg lagt inn «...» og der informanten selv sier det eller er klart usikker har jeg også lagt inn noen «eh-er». Jeg har prøvd å gi en så konkret og nøyaktig skildring av informantens utsagn som mulig. Valgene jeg har tatt underveis har vært i ønske med å ikke ha for mange forstyrrende elementer som da potensielt kunne kommet fram i presentasjonen av funnene.



Jeg satt fort i gang med transkriberingen etter intervjuene. Først lyttet jeg til intervjuene. Deretter transkriberte jeg i programvaren F4transcription. Jeg hørte på intervjuene flere ganger, pauset og spolte tilbake under transkriberingen. Da jeg var ferdig lyttet jeg til intervjuene en gang til for å sikre at jeg hadde fått med meg alt informantene hadde sagt.

### 3.3.6 Analysetilnærming

Etter at gjennomføringen av intervju er ferdig er det naturlig å sette i gang en prosess som handler om organisering og bearbeiding av materialet man har samlet inn (Dalen, 2011). I følge Maxwell (2013) starter en analyseprosess i det det første intervjuet er gjennomført og ut resten av forskningsprosessen. Et mål med en analyseprosess er å bidra til å gi de konkrete ytringene fra et intervju teoritilknytning. Dette foregår ved at tolkningen av ytringene settes inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2011). For å få ytringene inn i en teoretisk ramme ønsker jeg å benytte meg av en fenomenologisk analysetilnærming.

I en fenomenologisk analysetilnærming er det vanlig å analysere meningsinnholdet. I en slik tilnærming er forskeren ofte mer ute etter innholdet i datamaterialet som er samlet inn. For å analysere ut i fra en fenomenologisk tilnærming er det vanlig å analysere ut i fra fire faser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016):

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. Koder, kategorier og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning

Ved den første fasen er det vesentlig at forskeren leser gjennom hele materialet, samtidig som forskeren leter etter interessante temaer, for å få et helhetsinntrykk av materialet som er samlet inn. Her er et nøkkelord å ikke gå for mye i detaljer, men notere seg hovedtemaer som kan virke og komme til syne i materialet. Det kan også i den første fasen være hensiktsmessig for noen å sammenfatte datamaterialet for å få fram det sentrale meningsinnholdet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Denne delen av fasen gjøres ved man forkorter informantens uttalelser og gjør lenger setninger kortere (Kvale & Brinkmann, 2015). Da jeg hadde transkribert materialet jeg hadde samlet inn, satt jeg igjen med et helhetsinntrykk av materialet. Jeg hadde allerede da fått inn noen tanker over mulige koder. Da jeg senere leste gjennom transkriberingene fikk jeg et klart bilde av hvilke faktorer skoleledelser mener er viktig for inkludering av elever med hørselstap. Jeg benyttet meg av programmet Word

videre i analysearbeidet. Jeg noterte meg stikkord på hva som gikk igjen i materialet før jeg deretter gikk videre til neste fase.

I den andre fasen er et av målene å finne meningsbærende elementer i forskningsmaterialet. Her er det snakk om en mer systematisk gjennomgang av datamaterialet ved at forskeren identifiserer tekstelementene ut i fra hovedtemaene forskeren har fokusert på. Dette kan beskrives som koding (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en av de mest brukte analysemetodene er nettopp koding eller kategorisering av informanters uttalelser. Koding er hensiktsmessig å bruke for å avdekke eller organisere utsnitt, samtidig som det hjelper oss til å redusere eller ordne materialet man har samlet inn. Koding kan hjelpe forskeren til å finne, fjerne og slå sammen tekstdeler som for eksempel knytter seg til et begrep eller et tema (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Jeg så raskt at hovedtemaene i intervjuguiden var hensiktsmessig å bruke som type hovedkoder. Ut i fra informantenes utsagn lagde jeg også underkoder som var til hjelp for å kategorisere informantenes utsagn. Jeg kopierte utsagn fra transkripsjonen til kodingene som passet. Jeg erfarte at noen utsagn passet inn under flere kodinger.

Under den tredje fasen har man også utgangspunkt i koding. Målet i den tredje fasen er å sammenfatte meningsinnholdet som ligger i de allerede etablerte kodene. Her er fokuset på at forskeren skal trekke ut delene av teksten som er kodet. I kondenseringsfasen ser man ofte at noen kodeord kanskje kan slås sammen. Her er det også vanlig at forskeren velger ut sitater under de forskjellige kodene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I den tredje fasen så jeg at det var flere underkoder som kunne slås sammen, og på denne måten fikk jeg også redusert utsagnene som gikk igjen under flere kodinger. Jeg mistet derfor ikke relevant materiale.

I den siste fasen, sammenfatning, er målet å bruke datamaterialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Her må man som forsker vurdere om det som kommer fram i beskrivelsene som er sammenfattet stemmer overens med det som kommer fram i det opprinnelige materialet fra før kodingen. Er det ikke samsvar må man gå tilbake for å finne ut hvor det har gått galt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I denne fasen leste jeg gjennom sammenfatningen av intervjuene og så at dette stemte fint overens med det opprinnelige materialet jeg hadde hentet inn.

### 3.4 Studiens kvalitet

I dette avsnittet skal jeg redegjøre for studiens kvalitet ut i fra begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Jeg vil under kapitlet begrunne valget av begrepet overførbarhet i motsetning til det mer brukte begrepet generaliserbarhet. Disse begrepene omhandler forskningens troverdighet, pålitelighet og overførbarhetsevne (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig som forsker at man reflekterer over svakheter og styrker knyttet til egne studier. Derfor vil jeg videre i dette kapitlet diskutere det videre.

#### 3.4.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver validitet i samfunnsvitenskapelig sammenheng som hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det man ønsker å undersøke. For å sikre validitet under et prosjekt kan man se nærmere på potensielle feilkilder som kan bli til underveis i et prosjekt (Maxwell, 2013).

Å validere kan ses på som å kontrollere. Eksempelvis kan man kontrollere påstander som er lagt fram av informanter ved å underbygge påstandene med teori eller tidligere forskning. Dette for å kunne være med på å bestemme om funnene som er lagt fram framstår troverdig eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysen har jeg brukt sitater informantene fortalte og videre har jeg knyttet dette opp mot teori. Ved å gjøre dette bidrar det til høyere validitet i oppgaven.

For å kunne styrke validiteten i et prosjekt er det hensiktsmessig å gå igjennom analyseprosessen med et kritisk blikk. Eksempelvis kan det være relevant se om alternative perspektiver kan gi en relevant forståelse. Dette gjøres ofte ved at man forsterker sine egne tolkninger ved å forklare hvorfor andre tolkninger er mindre relevante (Thagaard, 2018). En potensiell feilkilde kan ligge i at jeg har gjort analyseprosessen selv og hadde man vært flere kunne det vært med på å styrke validiteten. Da hadde man hatt flere kritiske øyne til å se på og vurdere prosessen som er gjennomført.

Maxwell (2013) skriver at validitetsbegrepet innenfor kvalitativ forskning har blitt sett på som noe omdiskutert. Han begrunner dette med at det kan være komplisert å skulle undersøke opplevelser og erfaringer som kommer fram. Videre fordi det også kan være vanskelig å sette slik informasjon i system.

### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet i forskningen. I forskningssammenheng handler det i stor grad om et resultat kan gjenskapes av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet viser til om en annen forsker ville kommet fram til de samme resultatene (Thagaard, 2018). Samtidig er det verdt å nevne at reliabilitet er et omstridt begrep innenfor kvalitativ forskning. Dette begrunnes med at det ikke vil være mulig å gjennomføre intervjuer helt likt. Dette grunnet med tidsperspektiv og kontekster i forandring (Thagaard, 2018).

Likevel kan reliabiliteten styrkes ved at forskeren tar i bruk "transparent», oversatt til gjennomsiktighet. Ved å vise til gjennomsiktighet i et forskningsprosjekt gir forskeren en detaljert beskrivelse av forsknings- og analysestrategi. Ved å vise til dette gir man utenforstående muligheten til å selv vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018). Under dette prosjekt har jeg redegjort detaljert for analysetilnærming. Det skal derfor være mulig for utenforstående å se kritisk på denne prosessen. Dette kan være med å styrke reliabilitet i prosjektet.

Det finnes trusler mot en studies reliabilitet. Blant annet kan dette handle om intervjusituasjonen. Dette handler om betydningen av hvordan forskeren fremstår for personene man skal intervjuer. Her kan ytre faktorer som intervjuerens kjønn og alder også være med å påvirke (Thagaard, 2018). Det kan også påvirke studiens reliabilitet om intervjueren har holdt seg nøytral og ikke stilt ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan også i stor grad handle om mindre erfaring rundt dette med å holde intervjuer. Spørsmålene knyttet til studiens reliabilitet er spørsmål jeg har reflekter over før og underveis i datainnsamlingen. Ved å være bevisst rundt disse spørsmålene, har det forhåpentligvis vært med på å styrke studiens reliabilitet.

### 3.4.3 Overførbarhet

Ingen kunnskap er allmenngyldig, med den forklaring at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål. Derfor kan man se på generaliserbarhet som et problematisk begrep, uansett forskerens ambisjoner om overførbarhet (Malterud, 2017). Jeg velger å bruke begrepet overførbarhet framfor generalisering fordi dette begrepet i større grad anviser grenser og betingelser for hvordan funnene gir ny innsikt som andre kan ha til nytte (Malterud, 2017).+

Overførbarhet i kvalitativ forskning handler i stor grad om hvorvidt resultater i forskning kan overføres til andre kontekster, intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig med et utvalg som innehar god informasjonsstyrke. Da dette kan åpne for alternative tolkninger og mønstre (Malterud, 2017).

Et vanlig spørsmål innenfor overførbarhet, særlig innenfor kvalitativ forskning handler om at det ofte er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet i denne oppgaven har aldri vært å generalisere funnene slik at de er representative for befolkning. Det har heller vært snakk om å gi en pekepinn på informanters erfaringer, som igjen kan være med på å gi indikasjoner og tendenser til et fenomen. Eller en pekepinn på noe det kan være aktuelt å forske mer eller videre på. Dette peker også Kristin Malterud (2017) på. Hun skriver at man i en kvalitativ studie verken skal tro eller påstå at funnene man gjør seg har samme overførbarhet til en populasjon.

Det er viktig å snakke om overførbarhet i kvalitative metoder. Dette begrunnes med at man som forsker skal kunne arbeide for å styrke overførbarheten, samtidig som man vurderer rekkevidden av denne kunnskapen (Malterud, 2017).

### **3.5      Forskningsetiske hensyn**

Etiske problemstillinger er noe som er med på å prege hele forløpet i forskningsprosjekter. Det er viktig at man som forsker hele veien tar hensyn til potensielle etiske problemstillinger som kan dukke opp underveis i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet etikk har sitt opphav i det greske ordet *ethos*, som kan oversettes til «karakter», som videre igjen kan relateres til begrepet moral (Kvale & Brinkmann, 2015).

I Norge er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger. I forkant av prosjektet ble det derfor innhentet godkjenning av prosjektet hos Norsk senter for Forskningsdata (NSD) (Se vedlegg 4) Norsk senter for Forskningsdata vurderte at prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen. NSD påpekte likevel at informantene måtte huske på taushetsplikten sin ovenfor elevene og at jeg derfor ikke hadde lov å hente inn informasjon om enkeltelever. Dette var svært viktig. Jeg påpekte derfor i informasjonsskrivet til informantene at informasjonen jeg skulle hente inn ikke handlet om enkeltpersoner, men opplevelsene og erfaringene informantene hadde gjort seg i et mer generelt bilde. Dette påpekte jeg også ovenfor informantene muntlig før vi satt i gang med intervjuene. Da

søknaden til NSD var godkjent startet jeg prosessen med å rekruttere informanter før jeg satte i gang med intervjuene.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) forteller i kapittel B om hensyn til personer. Dette omfatter flere området rundt dette hensynet. Blant annet handler det om å arbeide ut i fra en grunnleggende respekt ovenfor menneskeverdet, videre også respekt for deltakernes autonomi og rett til personvern. De forteller også om hvorfor det er viktig med retten til et informert samtykke.

Når det er snakk om et informert samtykke, handler dette i større grad om at samtykket er gitt på premissene av at informanten på forhånd er orientert om alt som angår informantens deltakelse i prosjektet (Dalen, 2011). Informantene fikk på forhånd utdelt et informasjonsskriv der informasjon om deltakelse i prosjektet ble fremstilt. Her ble det informert om hva det innebar å delta og om frivillig deltakelse. Sistnevnte innebærer at informantene når som helst kan trekke seg fra prosjektet, uten at dette har noen konsekvenser for dem. Denne informasjonen ble også gitt på starten av alle intervjuet. Informantene fikk dermed på forhånd all informasjon som handlet om han eller hennes deltakelse i prosjektet.

Kravet om fritt samtykke handler om at samtykket er gitt uten ytre press eller under begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen, 2011). Informantene fikk utdelt et samtykkeskjema (Se vedlegg 2) etter de hadde takket ja til å stille til intervju. Når dette skjemaet var underskrevet avtalte vi videre tidspunkt for intervjuet.

Angående konfidensialitet handler det om at opplysningene som kommer fram i løpet av et intervju skal behandles konfidensielt. Informantene og intervjuene er derfor anonymisert og informasjonen informantene har gitt skal ikke kunne spores tilbake til dem (Dalen, 2011).

Samtykkeerklæringer, lydopptak og transkripsjoner har blitt lagret på en etisk forsvarlig måte, ved at transkripsjoner og samtykkeerklæring er lagret på en passordbeskyttet enhet i en passordbeskyttet mappe. Lydopptakene fra diktafonen er lagret i Nettskjema. Alle dataene vil bli slettet ved prosjektets slutt.

#### **4 Presentasjon av funn**

I dette kapitlet vil jeg presentere funn som kom fram under intervjuene jeg har gjennomført. De vil bli presenter under hovedkategorier. Hovedkategoriene ble utarbeidet i analysen av funnene. Jeg har også tatt utgangspunkt i tematikken, problemstillingen og

forskningsspørsmålene jeg har valgt. Resultatene som kommer fram vil bli analysert og drøftet opp mot tidligere presentert teori og forskning ut i fra en fenomenologisk analysetilnærming. Ved presentasjon av resultatene vil informantenes beskrivelser bli satt i sammenheng, samtidig som de blitt satt opp mot hverandre slik at eventuelle likheter og ulikheter kommer til syne. Under hovedkategorien skoleledelse vil det presenteres funn som omhandler informantenes arbeidsoppgaver og krav. I den andre hovedkategorien hørsel vil informantenes tanker om rutiner, tilrettelegginger og kompetanse komme til syne. Til slutt i hovedkategorien om inkludering vil informantens begrepsforståelse og tanker om sosiale arenaer, åpenhet og ekskludering komme fram.

#### **4.1 Skoleledelse**

På innledende spørsmål om hva arbeidsoppgavene som skoleleder gikk ut på svarte samtlige av informantene store deler av arbeidsoppgavene handlet om administrative oppgaver opp mot kommunens krav. I følge informantene handlet dette om økonomi, rapportering og at skolen drives forsvarlig etter regler som gjelder. Informant 3 påpekte at dette var en av oppgavene som tok mer og mer tid:

*Det ene er den administrative ledelsen der du har alle de lovpålagte oppgaver, økonomi og ja alt som har med rapportering opp mot kommuneledelsen. Alt som er på en måte mer sånn pålagte administrative oppgaver. Det kan jeg jo si at, den delen tar mer og mer tid. Selv om man egentlig skulle ønske at den ikke gjorde det.*

Det kom også fram at en viktig del av ansvarsområdene som skoleleder var pedagogisk ledelse. Informant 3 påpekte at dette var noe hun ønsket hun hadde mer tid til:

*Eh, også er det jo den delen å være en pedagogisk leder, det er jo den delen av jobben jeg syntes er mest interessant og som jeg skulle ønske jeg hadde mest mulig tid til.*

Informant 2 nevnte også at hovedoppgaven som skoleleder var knyttet til pedagogisk ledelse. Ut i fra informantenes utsagn handlet dette i større grad om utviklingsarbeid på skolen, elevenes læringsmiljø, personalarbeid og det profesjonelle fellesskapet. Informant 3 forteller om dette slik:

*Ja, jeg bruker, eller, først og fremst har jo jeg hovedansvar for alt som er med faglig og pedagogisk drift. Det går jo på elevenes læringsmiljø, det profesjonelle fellesskap og*

*samarbeidet, styring og administrasjon, utvikling og endring og selve lederrollen.. Så det er jo en omfattende med ulike oppgaver for å si det sånn (...)*

Informant 4 påpekte at de store kontrastene gjorde at hverdagen som skoleleder var mangfoldig.

*Men det er veldig mangfoldig (.....), jeg vet aldri hva dagen vil bringe. Jeg vet selvfølgelig noen ting, men det skjer jo alltid ting i en skolehverdag som en må ta på sparket. Så det er ingen kjedelig jobb.*

Informant 1 så på det å være skoleleder som å være en klasseleder, bare for voksne. Informanten påpekte at hun brukte mye av de samme midlene som da hun tidligere var kontaktlærer. Hun fremhevet at man som skoleleder skal være tydelig, men varm.

Flere av informantene fortalte også at hverdagen som skoleleder innebar å være synlig som leder både for de ansatte og elevene. I følge informant 3 handlet dette om at man visste at lederen var der for å sikre at elevene hadde det trygt og godt på skolen. Selv om man ikke alltid var den som sto i fronten av arbeidet, så dette ut som et viktig punkt for informantene. Informant 4 påpekte også dette, ved at han så på seg selv som en type igangsetter.

*Så selv om jeg som skoleleder delegerer til vår spes.ped leder er jeg på en måte en igangsetter og må ha et overordnet ansvar og følge opp at dette blir gjort (...) Så jeg er på en måte en igangsetter i alt dette, samtidig som jeg får delegert til andre personer også i vårt system.*

## **4.2 Hørsel**

### **4.2.1 Rutiner**

På spørsmål om hvordan informantene fikk kjennskap til at de skulle få elever med hørselstap på skolen sin svarte de at det i stor grad var gjennom PPT, ulike instanser og samarbeidsmøter med barnehagen dette skjedde. Informant 3 påpekte at de ikke har egne rutiner som sier noe hvis de får elever med hørselsvansker. Men at de hadde klare rutiner for hva de skulle gjøre hvis de fikk elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte:

*Assa, vi har jo ikke egne rutiner som sier noe hvis du får en elev med hørselsvansker. Det tror jeg faktisk ikke. Det kan godt hende noen skoler har det, men vi har det ikke (...) Men klart nok, vi har jo rutiner for hva vi skal gjøre når vi har elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte. Da må man jo sette i gang tiltak.*



Informant 4 påpekte at på skolen hans var det PPT, sammen med barnehagen og foreldre som kalte inn til møte med skolen før eleven starter der, slik at skolen visste om dette på forhånd. Informant 1 og Informant 2 fortalte også spesifikt denne rutinen. Informant 4 påpekte årsaken til at dette var viktig:

*Så når barnet begynner på skolen, så skal vi ha klart et rom som er godkjent og de tingene som eventuelt med mikrofoner, lydanlegg, teleslynge, lyddemping og hva det måtte være.*

Flere informanter fortalte også viktigheten av at skolen var klar over på forhånd. Informant 1 påpekte at det var mye som måtte planlegges før en elev med hørselsvansker starter på skolen. Alt fra hvem som skulle være lærer, kursing av personale og hvilke rom eleven det gjelder skulle være i.

#### 4.2.2 Tilrettelegging

Ved spørsmål som handlet om den fysiske tilretteleggingen fortalte flere av informantene om tidskrevende prosesser med å få klargjort klasserom. Informant 1 fortalte at hun opplevde systemet som tungvint:

*Det tar kjempelang tid, og da er jo også ikke bare bygg eller eiendom som det heter i kommunen som er involvert i det. Da er det jo også noen fra statped som kommer og fra hjelpemiddelsentralen. Så det er et ganske tungvint system.*

Informant 4 fortalte at de hadde flere klasserom som var fysisk tilrettelagt for elever med hørselsvansker. De var også i gang med en prosess med å få flere klasserom tilrettelagt ettersom de skulle få flere elever med hørselsvansker. Det var i dette tilfellet snakk om rom med teppefliser på gulvet og lyddemping i vegger og tak. Han påpekte at dette var noe de måtte planlegge at skulle skje i sommerferien og at de prøvde å få til dette så godt de kunne og i god tid fra de visste om det. Han fortalte også at de skulle montere teleslynge på flere rom.

Da det kom til den tekniske tilretteleggingen fortalte samtlige av informantene at de hadde lydutfjvningsanlegg i klasserommene. Informant 3 fortalte at dette var en prosess som gikk gjennom NAV. Etter dialog med PPT og foreldre, samt erfaring fra tidligere gjorde at hun opplevde dette som en rask prosess. Erfaringen gjorde at hun også søkte etter bærbart lydutfjvningsanlegg.

Tre av informantene fortalte at lydutfjvningsanlegget ikke bare gagnet elevene med hørsvlsvansker, men også lærere og medelever. Informant 1 snakket med stor entusiasme om dette:

*Og så, det å ha lydutfjvning i klasserommet er helt nydelig. Og det sier alle de som får det. Når elevene lærer seg å bruke de håndholdte mikrofonene og sånn. Det er så deilig. Det sparer lærerne for masse stemmebruk.. Og det, alle, som har undervisning i de klasserommene snakker om hvor fantastisk det er som lærer. Og det er veldig gøy.*

Informant 3 fortalte også om hvordan lydutfjvningsanlegg var til fordel for hele klasse miljøet, og da særlig med tanke på de mer stille elevene.

*Det var veldig positivt på utviklingen av klasse miljø fordi at de snakket aldri i munnen på hverandre. Vi hadde jo høyttalere eller mikrofoner, så de kunne bare snakke en og en. Så det ble veldig sånn, da hørte jo alle hva alle sa hele tiden. Det var en stille jente spesielt som kanskje ble usynlig. Det var ingen som var usynlige i den klassen. Alle ble hørt. Hele tiden.*

Selv om det var mange positive opplevelser rundt det å ha lydutfjvningsanlegg i klasserommene kunne informant 2 fortelle at hun syntes det var utfordrende å henge med på utviklingen av det tekniske utstyret. Hun sa at de var avhengig av at noen hjalp dem og ga dem tips angående dette.

Informant 1 og informant 2 fortalte også om utfordringer knyttet til de praktisk-estetiske fagene. Informant 1 fortalte at de til en viss grad glemte disse fagene når det kom til tilrettelegging og kursing av faglærere. Informant 2 påpekte særlig dette som omhandlet klasserom og praktisk-estetiske fag:

*Hva med musikktimer (.....) Vi har sånn bærbart som vi kan bruke nå (...). For de har jo ikke musikktimer, kunst og håndverkstimer og gymtimer i det klasserommet hvor det fastmonterte utstyret er. Og hvordan kan vi i best mulig grad ivareta dem.*

Ved spørsmål som handlet om pedagogisk tilrettelegging fortalte samtlige informanter om betydningen av klasse størrelser. Alle informantene var enige om at små klasser var svært viktig når det kom til pedagogisk tilrettelegging. Informant 2 påpekte også det:

*Så har vi også tenkt på hvilken klasse er best egnet for eleven, for det går jo på størrelse. At det ikke bør være for stor klasse, da bør heller den andre klassen ha flere elevtall (...).*

Informant 3 fortalte også om viktigheten av små klasser. Men hun knyttet dette opp mot utfordringen en skoleleder kan ha knyttet til økende elevtall på skolen:

*Du kan ikke putte en elev med hørselsproblematikk inn i en stor klasse. Og det ser jeg jo på den skolen her. Vi har jo økende elevtall. Og vi har jo noen klasser på 26, 27 og 28 elever. Og det går jo ikke med et barn med hørselshemming.*

Informantene fortalte også om andre viktige ting de har måttet huske på knyttet til den pedagogiske tilretteleggingen. Informant 3 fortalte om viktigheten av å sikre at beskjeder og informasjon er mottatt og forstått. Hun påpekte at lærere kanskje kan ha en tendens til å prate for mye og at dette i kombinasjon med at man hører dårlig kan skape en stor frustrasjon for eleven.

#### 4.2.3 Kompetanse

Flere av informantene påpekte at de ikke hadde spesifikk hørselskompetanse på skolene. Men flere informanter fortalte om viktighetene når det kom til valg av lærere som skulle være rundt elevene med hørselsproblematikk. Informant 3 påpekte dette slik:

*(...) det er det jo litt viktig hvilke lærere du setter inn og. For det er jo sånn at noen lærere er flinkere til tilpasning. Er flinkere enn andre. Sånn er det jo bare, faktisk.*

Informantene fortalte også om viktigheten av å innhente hørselskompetanse til skolen. Flere av informantene fortalte at personalet rundt elevene hadde fått kursing fra Statped. Både Informant 1 og 2 fortalte at de var fornøyde med kursene, blant annet fordi de foregikk flere ganger i året. Informant 2 påpekte at hennes ansvar som skoleleder gikk ut på følge opp og gi lærere muligheten til å dra på slike kurs.

Informant 3 presiserte at de ikke hadde hatt behov for kurs fra Statped, men at de hadde fått den ekspertisen og informasjonen de trengte fra PPT. Informanten fortalte også at det kunne være de måtte hente inn mer kompetanse på et senere tidspunkt, og at de da ville bruke PPT for å finne ut hvor de skulle rådføre seg for å få tak i denne kompetansen.

Informant 2 påpekte at de er opptatt av delingskultur på skolen, og at de ofte hadde fellesøkter om ulike vansker som dysleksi og ADHD, men ikke hadde hatt dette om hørselsvansker:

*(...) Vi har jo opptatt av å ha delingskultur. Disse lærerne som nå jobber med barn og opparbeider seg masse kompetanse burde egentlig ha satt opp en sånn fellesøkt der de forteller hvordan det er å jobbe med barn med hørselshemming. (...) Ikke la veien bli til mens vi går. Vi må jo selvfølgelig legge til ting da og. Men vi burde egentlig ha lært. Bygd opp kompetansen også før de kommer. For de kommer hele tiden. ikke vent til de kommer.*

### **4.3 Inkludering**

#### **4.3.1 Forståelse av inkluderingsbegrepet**

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet inkludering var det flere av informantene som fortalte at de tenkte det handlet om å være en del av et fellesskap både i et sosialt og faglig perspektiv uavhengig av eventuelle utfordringer som for eksempel hørselstap.

Informant 2 utdypet dette slik:

*Jeg tenker at det er opplevelsen av å høre til et fellesskap. Være en del av noe. Å holde med. Vi er sammen. Handler om samhold (...).*

Informant 3 presiserte at norsk skole skal være en skole for alle. Hun utdypet dette med at en målsetting da er at alle skal gå på skole i samme klasse, uansett hvilke typer utfordringer elevene har. Hun understreket dette med at dette er noe skolene er pålagt å gjennomføre, og at de derfor bare må få det til. Flere av informantene hevdet at dette nødvendigvis ikke var så enkelt i praksis. Informant 1 forklarte dette slik:

*(...) målet er at vi skal få det til, men i praksis, i praksis kan det være ganske krevende.*

#### **4.3.2 Sosiale arenaer**

Samtlige informanter kom inn på dette med sosiale arenaer ved spørsmål om inkludering. Informantene påpekte at det sosiale kunne være en utfordring når det kom til inkludering av elever med hørselstap. Informant 3 påpekte dette slik:

*Hvis du har elever som ikke hører (...) de har litt lett for å kanskje bli ekskludert litt i det sosiale. Fordi de ikke får med seg nyansene i dialoger. Og de forstår ikke hva som skjer. Men i klasserommet så er det kanskje lettere fordi at da hvis man har lydanlegg så sikrer man jo kanskje at barnet der og da forstår det som skjer*

Informant 1, 2 og 3 understreket at inkludering i friminuttene var en stor utfordring. Dette handlet i stor grad om det fysiske miljøet rundt elevene. De påpekte at en av hovedutfordringene handlet om uteområdene. Informant 1 fortalte om dette slik:

*Også er det jo med uteområder, begrense uteområdet ... Hvis jeg leker nede i bekken her, også hører jeg ikke fordi bekken suser så er ikke det bra altså.*

Informant 1 påpekte at det likevel var viktig å legge til rette for de sosiale arenaene. Hun trakk fram lekegrupper som svært viktig, særlig i begynnelsen på 1.trinn. Hun snakket videre om at man fra første stund måtte jobbe for å ivareta det sosiale rundt elevene med hørselsvansker.

#### 4.3.3 Åpenhet

Informantene hadde både gode og mindre gode erfaringer med inkludering av elever med hørselsvansker. At åpenhet rundt hørselsvanskene var en viktig faktor for vellykket inkludering var noe alle fire informantene trakk fram. Informant 3 påpekte dette slik

*(...) Hvis man for lov av foreldrene til dette barnet å informere om hva som er utfordringer for det barnet. Også informere elevene om det. (...) Jeg tror på det med åpenhet og det å... Barn liker å forstå. Men hvis man ikke gir dem den muligheten til å stille de spørsmålene de lurer på da. Så vil man jo bare gå rundt å lage seg noen virkelighetsoppfatninger som ikke er der.*

Informant 4 utdypet også dette. Han fortalte om en type opplegg der elevene fikk prøve ut hvordan det var å høre dårlig. Han fortalte at dette hadde vært vellykket ettersom elevene i klassen fikk prøve ut hva det betydde å høre dårlig i praksis, samt hva det betydde å ha den typen utfordringer som et hørselstap kan føre med seg.

#### 4.3.4 Ekskludering

Informantene fortalte om også om erfaringer som var mindre gode rundt inkluderingen av elever med hørselsvansker. Informant 2 fortalte at de ikke kunne utelukke at det skjedde ekskludering, hatefulle ytringer eller krenkelser mot elever med hørselsvansker på skolen sin, men at hun hadde arbeidet mye med inkludering for disse elevene. Hun fortalte at arbeid med dette allerede fra 1.klasse var en viktig faktor. Hun påpekte at de voksne måtte være oppmerksomme, samt vite hva de skulle være oppmerksomme på.

Informant 1 påpekte viktigheten av jobben de gjør når det kommer til passe på at ingen elever blir krenket eller ekskludert:

*(...) fy søren for en viktig jobb vi har (...) Men et hvert barn uansett om det har utfordringer eller ikke som blir krenket er jo krise.*

Informant 3 la fram om at hun syntes de hadde vært flinke, men at en viktig faktor der var at de var en mindre nærskole der alle kjenner alle. Informant 3 trakk fram at det var utfordringer for elevene med hørselsproblematikk sosialt, men at det var lettere for dem å holde elevene inkludert på barneskolen. Hun fortalte også at de hørte dette var vanskeligere når elevene startet på ungdomsskolen og at hun trodde de i større grad ble ekskludert der.

Informant 4 fortalte også om at han ikke trodde ekskludering skjedde så ofte der han var skoleleder, men heller ikke han utelukket at det kunne skje og at dette var noe de i så fall slo veldig hardt ned på:

*Nei, jeg tenker at det er veldig trist at noen skal oppleve det. Sånn generelt, det jeg har sett her tror jeg ikke det skjer så veldig ofte i forhold til de elevene jeg kjenner til. Jeg har ikke fått tilbakemeldinger når det gjelder den type hørselsproblematikk, at de blir ertet eller krenket eller plaget av den grunn (...) Men at kan skje det tror jeg nok. Det er veldig trist. Det er noe vi slår veldig ned på hvis vi opplever at det skjer.*

## **5 Drøftinger**

I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål trekke fram relevante utsnitt fra datamaterialet jeg har samlet inn. Dette vil jeg drøfte i lys av tidligere presentert teori og forskning, som er redegjort for i kapittel to. Jeg vil ikke drøfte og diskutere alle funnene som har lagt fram under kapittel 4, presentasjon av funn, men har valgt ut relevante funn som kan knyttes mot problemstilling og forskningsspørsmål i større grad. Som presentert i kapittel fire om presentasjon om funn har jeg benyttet meg av tre hovedkategorier. I drøftingsdelen vil jeg benytte meg av to av hovedkategoriene, samt legge til tilrettelegging og kompetanse som kategorier. Hovedkategoriene som vil bli benyttet i drøftingsdelen er skoleledelse og inkludering. Kategoriene som er valgt og vil bli benyttet vil være relevant for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ytterligere.

## **5.1 Skoleledelse**

Samtlige av informantene snakket om at skoleledelse gikk mye ut på å utføre administrative oppgaver opp mot kommunenes krav. Dette handlet i stor grad om økonomi, rapportering og at regler ble fulgt. Flere av informantene påpekte at dette var noe som tok mer og mer tid. Informantene påpekte at skoleleder rollen kunne ses på som todelt ved de administrative oppgavene og det pedagogiske. Informantenes uttalelser sammenfaller med Sølvi Lillejord sitt argument (2012) der hun skriver at det er stigende forventninger til hva en skoleledelse skal få til, særlig i rammene rundt det organisatoriske og pedagogiske.

Flere av informantene fortalte om viktigheten at man som skoleleder var synlig ovenfor elever og ansatte. De fortalte også om et ansvar som innebar delegering av arbeidsoppgaver. Hvis man ser på Utdanningsdirektoratet (2020b) sine krav til en skoleledelse, skriver de at det er rektor sitt ansvar at alle kravene blir gjennomført, men at ingen enkeltperson kan være like gjennomført på alle punktene. Ettersom Utdanningsdirektoratet (2020b) skriver at det er flere som må bidra til det, passer dette godt med informantens utsagn om delegering av arbeidsoppgaver. Dette understreker også Kjell Skogen (2012) når han skriver om viktige lederoppgaver. Her understreker Skogen viktigheten av blant annet fordeling av arbeidsoppgaver. Ved ledelse av det pedagogiske arbeidet på en skole, er man avhengig av en samlet, strategisk og målrettet ledergruppe. Ved å se på deres forståelse av arbeidsoppgaver i skoleledelser handler dette i stor grad innenfor ledergruppen (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019). Dette sammenfaller også med hva informantene uttrykte under intervjuene.

## **5.2 Tilrettelegging**

Hjelpemidler kan være en viktig nøkkelfaktor som bidrar til at mennesker med funksjonsnedsettelse kan delta og bli inkludert i hverdagen (Schneidert, Hurst, Miller, & Üstün, 2003). Dette påpekte flere informanter. Informantene fortalt også om at tekniske hjelpemidler som lydutfjvningssanlegg var noe som var svært viktig for elevene med hørselsvansker. Men informantene fortalte også at det lydutfjvningssanlegget var noe som gagnet alle elevene, da særlig de stille elevene. Informantene begrunnet dette med at alle elevene ble hørt og at det var lite bråk i klassen. Dette harmoniserer med Kermit-rapporten (2018) som forteller at er særlig krevende for elever med hørselsvansker når elever og lærer snakker i munnen på hverandre. Rapporten understreker viktigheten av optimaliserte lytteforhold, samt viktigheten av hjelpemidler for denne gruppen elever.

Likevel fortalte informant 2 om vanskeligheter med å holde styr på den nyeste utviklingen av hjelpemidler, og at man derfor var avhengig av at noen hjalp dem med dette. Her er PPT, Statped og hjelpemiddelsentralen aktuelle kandidater som skal være til hjelp (NAV, 2018). Informant 3 fortalte at søknaden om tekniske hjelpemidler var en prosess som gikk via NAV. Dette stemmer også overens med hva NAV hjelpemiddelsentral (2018) skriver om hjelpemidler.

Informantene var i stor grad enige i faktorer som var viktig innenfor den pedagogiske tilretteleggingen. Samtlige informanter fortalte om viktigheten av små klassestørrelser i de klassene der det var elever med hørselsvansker. Det kan tolkes slik at informantene fortalte om dette som en viktig lederoppgave å tilrettelegge for. Noe som også passer med Mitchell (2015) sine punkter som omhandler ledelse i implementeringen av inkluderende praksiser. Punktet handler om at ledelsen må tilpasse standardprosedyrer, luke ut praksis og planer som hindrer inkludering. Hvis store klassestørrelser er en faktor som hindrer inkludering, er det skoleleder som er ansvarlig for å luke ut denne praksisen. Dette ved at de da tilrettelegger for mindre klassestørrelser. Både Utdanningsforbundet (2015b) og Hørselshemmedes landsforbund (2018) støtter denne faktoren som omhandler størrelsen på klassen.

En informant kunne fortelle at de helst ikke ønsket mer enn 18 i de klassene det gjaldt, mens andre snakket generelt mer om små klasser, uten noe eksakt tall de tok utgangspunkt i. Selv om Hørselshemmedes landsforbund (2018) forteller at maks 15 elever i klasser der det er elever med hørselstap er ideelt, er det fortsatt viktig at skolelederne er klar over problemstillingen, som gjelder klassestørrelser i arbeid med inkludering av elever med hørselsvansker. Punktet tilhørende klassestørrelse kan ha sammenheng med antall elever på skolen, skolens fysiske størrelse, økonomi og andre faktorer. Årsaken til at små klasser er en forutsetning for god inkludering av elever med hørselsvansker handler blant annet om antall kommunikasjonspartnere og støyforhold (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

### **5.3 Kompetanse**

Innenfor David Mitchells (2015) former for inkluderende skole er som påpekt tidligere kompetanse et viktig punkt. Ved de syv punktene som omhandler ledelse er et av punktene å skaffe og fordele ressurser. Flere av informantene delte denne tanken. Flere av informantene kunne fortelle om at det var mye arbeid som måtte planlegges da det kom elever med hørselstap til skolen. Dette nevnte de blant annet gjaldt hvem som skulle være lærer og



kursing av personale. Kjell Skogen (2012) støtter dette. Han forteller at viktige lederoppgaver i skolen handler om nettopp dette, rekruttering, arbeidsfordeling og kompetanseheving.

Kermit-rapporten (2018) understreker viktigheten av riktig kompetanse i klasserommet når man har elever med hørselstap. De skriver at det ikke er uvanlig at de som har ansvaret for det som skjer i klasserommet har lav kompetanse når det gjelder hørselsvansker, tilpasninger og tilrettelegging. Hvis det framstår som eleven greier seg bra handler det oftere om at elevene bruker mye energi på å følge med, ikke nødvendigvis at tilretteleggingen er optimal (Kermit, 2018). Under innhenting av dataen kunne det fremstå som at informantene ikke hadde spesifikk hørselskompetanse på skolene. Samtidig antydte flere av informantene at valg av lærere som skulle være rundt elevene med hørselsvansker var svært sentralt. Dette samhandler med hva Mitchell (2015) skriver om valg av lærere. Han påpeker at positive holdninger hos de som underviser eller er i kontakt med elevene er svært viktig når det kommer til inkludering. De fleste lærere er positive til denne typen tilrettelegging. Likevel påpeker han at det i en organisasjon alltid vil finnes unntak. Både informant 2 og 3 nevnte spesifikt at det er en viktig lederoppgave å tenke over valg av lærer, og at det er lærere som kan trenge mer veiledning for å skjønne viktigheten av for eksempel tilpasninger. Peder Haug (2014) kan også støtte opp under dette. Han understreker at et viktig poeng i den inkluderende skolen er at det må spesielle tiltak til for noen elever. Dette er i følge Haug (2014) tiltak en ikke kan forvente at alle lærere mestrer. Selv om informantene ikke kunne fortelle om spesifikk hørselskompetanse på skolen, kunne samtlige av informantene fortelle om viktigheten av å hente inn hørselskompetanse til skolen. Her var PPT og Statped viktige samarbeidspartnere.

Flere informanter fortalte om viktigheten av delingskultur på skolen, men da særlig informant 2. Dette handlet i stor grad om utnyttelse av den kompetansen man har. Dette er faktor som støttes av Ainscow og Sandill (2010). De skriver at skoler som har en samarbeidskultur vil stå mer rustet til å utvikle en inkluderende praksis på skolen. Her trekker de fram det profesjonelle læringsfellesskapet som en viktig arena for kollektiv læring. Haug (2014) understreker også dette. Han skriver at det er viktig at alle involverte i et arbeid med inkludering er innforståtte med arbeidet, slik at man peker mot samme retning. Han understreker at det ikke er nok at kun enkeltpersoner er innforståtte med arbeidet, men at det viktig med en kollektiv satsning på det (Haug, 2014). Igjen peker Mitchell (2015) på at ledelse er et viktig stikkord her. Har ikke ledelsen satt inkludering på prioriteringslisten under

for eksempel fellesmøter eller i delingsforumer på skolen, er det ikke sikkert inkluderingen går i den retningen man ønsker. Punktet Mitchell (2015) forteller om sier at det er viktig å følge med på utviklingen gjennom å involvere seg og fremme inkludering gjennom egne handlinger og prioriteringer. Dette samhandler med flere av informantenes refleksjoner.

#### **5.4 Inkludering**

Å være en del av et fellesskap både sosialt og faglig uavhengig av utfordringer var et gjennomgående svar da informantene ble spurt om hva de legger i begrepet inkludering. En informant påpekte også at norsk skole skal være en skole for alle. Dette samhandler med hva Halvor Bjørnsrud (2012) legger i begrepet. Bjørnsrud peker også på at inkludering handler om tilhørighet og deltakelse i fellesskapet, både læring og samspillmessig. Selv om informantene hadde en gjennomgående felles tanke om hva de legger i inkluderingsbegrepet, påpekte informant 1 om utfordringer rundt inkludering i praksis. Terje Ogden (2016) peker også på problemstillingen knyttet til inkludering i praksis. Han skriver at en av hovedutfordringene med en inkluderende skole handler om å omsette idealene om det til praksis. Dette handler om hvorvidt det er realistisk at skolen skal kunne inkludere absolutt alle elever. Det handler også om hvor grensen for inkludering skal gå. Det er flere meninger rundt denne problematikken (Ogden, 2016). Det å skape en inkluderende skole for alle er en stor utviklingsoppgave både i lokalmiljøet og nasjonalt (Haug, 2014). Dette samsvarer med viktigheten av ledelse, der et punkt handler om å formulere og implementere en visjon, samt å sette inkludering på dagsordenen (Mitchell, 2015).

En informant fortalte at inkluderingen er et lovfestet krav og at skolen er pålagt til å få inkludering for alle elever. Dette stemmer overens med lovfestede kravene både nasjonalt og internasjonalt. Både opplæringslovens § 9A-1 og 9A-3 (1998) påpeker dette implisitt. Også det nye kunnskapsløftet fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) snakker eksplisitt om inkludering. Internasjonalt er inkludering satt på agendaen, da ved Salamanca-erklæringen som Norge skrev under på i 1994 (UNESCO, 1994).

Et viktig aspekt for vellykket inkludering av elever med hørselsvansker handlet i følge informantene om åpenhet om hørselsvansken. En informant fortalte at elevene i de relevante klassene hadde fått prøve ut i praksis hvordan det var å høre dårlig, mens andre informanter kunne fortelle at det hadde gitt informasjon om hørselstapet til foresatte og elever i klassen. Til felles hadde informantene at typen åpenhet de hadde på skolen på en eller annen måte samsvarte med Katharine Williams (2018) sine punkter om åpenhet. Alle informantene hadde

en type åpenhet ved at eleven og klassen brukte hjelpemidler. Samtidig fortalte flere informanter at det hadde blitt informert om hørselstapet til elever og foresatte. Dette harmoniserer med de to første punktene Katharine Williams (2018) peker på om åpenhet. De to punktene handler i stor grad også om type pedagogisk og teknisk tilrettelegging i klassen.

Ved snakk om utfordringer ved inkludering pekte flere informanter på utfordringene knyttet til friminutt. Dette handlet i stor grad om størrelsen på uteområdene og hindringer som lydene utenfra. Eksempelvis forklarte informant 1 at susingen fra bekken på skoleområdet kunne være en utfordring. Dette kan henge sammen med at det er ute ofte «praten går» og ved hindringene som nevnt kan det være mer krevende for elevene med hørselstap å høre. Den tilfeldige informasjonen kan derfor bli vanskeligere å få tilgang til for elevene med et hørselstap (Cole & Flexer, 2010).

Flere av informantene fortalte at de ikke trodde det skjedde ekskludering av elever med hørselsvansker på skolen sin, men flere fortalte samtidig at de heller ikke kunne utelukke det. Flere argumenterte med at grunnen til dette var at de jobbet godt og systematisk med skolemiljøet på skolen. En av informantene påpekte også at det var lettere å holde elevene inkludert på barneskolen, men at hun trodde dette kunne være vanskeligere når elevene kom på ungdomsskolen. Når det oppstår kriser i situasjoner som krever samhandling med andre, påpeker Patrick Kermit med flere (2014) at det er urimelig å tenke at dette skyldes akutte forhold. Det påpekes at denne krisen bunner i problemer som mest sannsynlig har eksistert over lengre tid, og at det først er når elevene selv ikke kan håndtere disse problemene selv at det blir synlig for de voksne. Det er ut i fra dette derfor et poeng å trekke fram at man må være bevisst på viktigheten av å følge med, gå i dybden og undersøke situasjoner som kan slå uheldig ut for inkludering av elevene allerede på barneskolen. Hvis man skal trekke denne diskusjonen inn mot skoleledelse er det her viktig at skolelederen utviser lederskap, dette gjennom å fremme læringsmiljø som har klare undervisningsmål. Samt stille høye forventninger ikke bare til lærere, men også til seg selv og elever til slik at man sammen kan håndtere slike situasjoner (Mitchell, 2015).

## **6 Avslutning og forslag til videre forskning**

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse skoleledere på barneskoler sine erfaringer med inkludering av elever med hørselstap. Gjennom en kvalitativ undersøkelse har jeg intervjuet fire rektorer på fire barneskoler i landet. Informantene har blant annet blitt intervjuet om temaene skoleledelse, ansvarsområder, deres erfaringer med elever med hørselstap, tilrettelegginger de har gjort på skolen og inkludering. Ut i fra informantenes svar, drøftet opp mot teori, har det blitt gitt et bilde av hvilke faktorer som har vært viktig for informantene når det kommer til skoleledelse og inkludering av elever med hørselstap. Oppgavens hovedfunn har blitt belyst ut i fra problemstillingen:

*Hva gjør skoleledere for å fremme inkludering av elever med hørselstap i barneskolen?*

Forskningsspørsmålene er:

- 1. Hva tenker skoleledere om hvordan de kan påvirke at elever med hørselsvansker inkluderes best mulig?*
- 2. Hvilke erfarte faktorer er viktigere enn andre når det kommer til inkludering av elever med hørselsvansker?*

### **6.1 Hovedfunn og konklusjon**

Oppgaven har gitt innsyn i hvordan et utvalg skoleledere jobber for å fremme inkludering av elever med hørselstap i barneskolen.

Oppsummerende kunne skolelederne fortelle at deres erfaringer knyttet til vellykket inkludering i stor grad handlet om delegering av oppgaver innad i skoleledelsen, riktig tilrettelegging, små klasser, kompetanse hos personalet rundt elevene og åpenhet om vansker knyttet til og om hørselsproblematikk. Fysisk og teknisk tilrettelegging framsto som et av de viktigste punktene når det kom til inkludering av elever med hørselsvansker. Åpenhet ble også pekt på som et viktig punkt ved at man brukte synlige hjelpemidler, men også ved informasjon til foresatte og medelever. Små klasser var et sentralt punkt, da særlig ved bevisstheten med viktigheten av denne faktoren. Til tross for ingen ren hørselsfaglig kompetanse ved skolene, var innhenting av riktig kompetanse en sentral faktor hos informantene. Informantene hadde sammenfallende like tanker om inkluderingsbegrepet. Noe som kan indikere at inkludering er et viktig punkt på agendaen ved skolen.

Når det kommer til problemstillingen har informantene vært med på å belyse hvilke faktorer de mener er viktig i inkluderingen av elever med hørselstap i barneskolen. Alt i alt har det vært sammenfallende like tanker hos informantene når det kommer til hvilke faktorer informantene tenker er med på å fremme inkludering hos elever med hørselstap. Funnene kan også indikere at skolelederne til en viss grad tenker relativt likt innenfor ledelsesprinsippene innenfor formelen for vellykket inkludering av David Mitchell (2015). Selv om informantene ikke snakker om disse prinsippene eksplisitt, kommer det fram i drøftingsdelen at mange utsagn kan knyttes opp mot denne formelen.

Informantene pekte også på utfordringer knyttet til inkluderingen. Utfordringene handlet blant annet om tidkrevende administrative oppgaver som skoleleder, tidkrevende prosesser med tilrettelegging, inkludering på barneskolen i motsetning til ungdomsskolen og tilrettelegging av uteområdene. Disse utfordringene er viktig å ha i bakhodet med tanke på elever med hørselsvansker som kommer i framtiden. Som en av informantene fortalte, er det viktig å være i forkant. Elever med hørselstap kan starte på skolen når som helst, og det kan bli en større utfordring hvis man venter med å bygge opp kompetansen til da elevene først har startet på skolen. Man skal kunne la veien bli til samtidig som man går, men ved å en grunnkompetanse og en tanke om faktorer som fremmer inkludering, før elevene kommer, kan dette være med på å gjøre overgangen både mer smidig og mindre overveldende for alle som er involvert i inkluderingen.

## **6.2 Forslag til videre forskning**

I arbeidet med denne masteroppgaven har det underveis i prosjektet dukket opp flere spørsmål og problemstillinger som hadde vært både spennende og aktuelt å se nærmere på. Det finnes forskning i nordisk sammenheng på hvordan elevene med hørselstap opplever inkludering i skolen. Eksempelvis Kermit-rapporten om hørselshemmedes barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning (Kermit, 2018) og En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger av Patrick Kermit, Anne Mali Tharaldsteen, Gry Mette Dalseng Haugen og Christian Wendelborg (2014),

Det ville likevel vært interessant å se på hvordan elevene på de aktuelle skolene personlig opplever inkluderingen og skoleledelsen. Likeså ville det vært aktuelt å intervjuere lærerne for å få en bredere utdypning av hvordan de opplever skoleledelsen, situasjonene og faktorene som spiller inn på inkluderingen. Det kunne også vært aktuelt å gå enda mer i dybden på

David Mitchells (2015) formel for inkluderende undervisning og sett enda nærmere på om, og eventuelt hvordan, skoleledere jobber ut i fra denne formelen.

Det hadde også vært interessant å se på om utfordringene informantene fortalte om er faktorer som hindrer inkludering. Innenfor denne problemstillingen ville det vært svært spennende å forske på hva som skal til for at disse eventuelle hindringene bedres. I et større omfang ville det vært interessant å undersøke tematikken i masteroppgaven i et bredere omfang.

Eksempelvis kunne det vært aktuelt å se på oppgavens problemstilling i en kvantitativ form, muligens ved hjelp av et spørreskjema.

## Litteraturliste

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010, Januar 25). Developing inclusive education systems: the role of organisation cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 401-416.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø - inkludering faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tilpasset opplæring og skoleutvikling. In H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. In S. Nilsen, *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2010). *Children with hearing loss - developing listening and talking*. San Diego: Plural Publishing Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvlitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falkenberg, E.-S., & Kvam, H. M. (2012). Hørselshemning og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. In E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Folkehelseinstituttet . (2015, Februar 22). *Folkehelseinstituttet*. Retrieved from Fakta om hørselstap: <https://www.fhi.no/ml/miljo/stoy/om-horselstap/>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om: Inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hørselshemmedes Landsforbund. (2018, Januar 3). *Inspill - hørselshemmede barn og unge*. Retrieved from Regjeringen: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2017/06/Innspill-H%C3%B8rselshemmede-barn-og-unge-pr.-jan.-2018.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (utg. 5)*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken. Inkludering av ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kjeka, A. M. (2013, 15 12). Mestringsstrategier blant tunghørte studenter. *Tidskrift for norsk psykologiforening*, pp. 12-15.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. (2012). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. In H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (pp. 199-220). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? In J. Møller, & O. L. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (pp. 27-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Presthus, A. M. (2006). Skolens relasjoner til skoleeier. In J. Møller, & O. L. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (pp. 214-234). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning - evidensbaserede undervisningsstrategier*. Fredrikshavn: Dafolo.
- NAV. (2018, Mai 30). *Kunnskapsbanken*. Retrieved from Hørsel - hvem gjør hva?: <https://www.kunnskapsbanken.net/wp-content/uploads/2019/04/Ansvarsoversikt-h%C3%B8rsel-skole-180710.pdf>



- NESH. (2016). *Forskningsetikk*. Retrieved from Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nævdal, F. (2003, April). Konsekvenser av nedsatt hørsel med hensyn til skolerelatert kompetanse, tilpasningsindikasjoner og risikoatferd hos ungdom i ordinære skoler. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. In S. Nilsen, *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ohna, S. E., & Simonsen, E. (2019). *Barn med nedsatt hørsel - læring i fellesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Regjeringen. (2007-2008). *St.meld 31: kvalitet i skolen*. Retrieved from Kunnskapsdepartementet:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schneidert, M., Hurst, R., Miller, J., & Üstün, B. (2003). The role of Environment in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *DISABILITY AND REHABILITATION*, pp. 588-595.

- Skogen, K. (2012). Entreprenøriell skoleledelse - en forutsetning for inkludering. In E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (pp. 203-220). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Slethei, K., Bollingmo, M., & Husby, O. (2017). *Fonetikk for logoped og audiopedagoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stach, B. A. (2010). *Clinical Audiology: An Introduction*. New York : Delmar-Cengage Learning.
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2020). *Statped*. Retrieved from Hvordan tilpasse hørseltekniske hjelpemidler: <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horselstekniske-hjelpemidler-for-elever-med-ci/>
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2021a). *Statped*. Retrieved from Praktiske tips: <http://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/praktiske-tips/undervisning/>
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2021b). *Statped*. Retrieved from David Mitchells ti faktorer: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/david-mitchells-ti-faktorer/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (5 utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement*. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Universitetet i Oslo. (UÅ). *UiO*. Retrieved from Nettskjema - hva er nettskjema?: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Udir*. Retrieved from Fysisk tilrettelegging for hørselshemmede: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/fysisk-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Udir*. Retrieved from Gruppestørrelse - hørselshemmede: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/gruppestorrelse/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Udir*. Retrieved from Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Udir*. Retrieved from Krav og forventninger til en rektor: <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Williams, K. C. (2018). *Hørsestap: stress og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### **Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet:**

#### ***«Skoleledere og inkludering av barn med hørselsvansker i barneskolen».***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva utvalgte skoleledere gjør for å fremme inkludering av flere barn med hørselsvansker i barneskolen. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er en mastergradsstudent i spesialpedagogikk, fordypning Audiopedagogikk fra universitetet i Oslo. Jeg ønsker å gjennomføre et forskningsprosjekt der temaet er skoleledelse og inkludering av barn med hørselstap i barneskolen. Et av oppgavens formål er å sette lys på hva forskjellige skoleledere gjør for å fremme inkludering av barn med hørselsvansker og hvilke faktorer som kan spille inn på god inkludering av disse barna.

Problemstillingen er «Hva gjør skoleledere for å fremme inkludering av barn med hørselsvansker i barneskolen?».

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir forespurt om å delta i prosjektet fordi du er rektor, inspektør eller assisterende rektor som har erfaring med inkludering av barn med hørselsvansker på barneskole.

#### **Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?**

Ansvarlig for masterprosjektet er meg, Madeleine Pünther, masterstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universiteter i Oslo. Min veileder er stipendiat Andréa Chanell Jønsberg fra Institutt for Spesialpedagogikk.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ved deltakelse i studien vil det bli gjennomført et personlig intervju som vil foregå innenfor et tidsperspektiv på 60 minutter. Grunnet dagens situasjon med Covid-19 er det planlagt at intervjuet skal gjennomføres via telefon eller Zoom, alt etter hva du ønsker. Tidspunkt blir vi enige om. Jeg kommer til å stille spørsmål innenfor temaer som omhandler blant annet inkludering, skoleledelse, kompetanse og egne erfaringer. Hvis du ønsker kan du også få tilgang til intervjuguiden på forhånd. Jeg kommer til å ta opp intervjuet digitalt på applikasjonen diktafon, samtidig som jeg noterer underveis.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Opplysningene vil bli anonymisert og lagret på en passordbeskyttet datamaskin. Alle personopplysningene vil videre bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Prosjektet er planlagt avsluttet 1. juni 2021 og med sensur i løpet av sommeren 2021. Alle data som har blitt hentet inn vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke være noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Studien er vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD –Norsk senter for forskningsdata. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD –Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

### **Ditt personvern –hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger**

Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene du gir. Informasjonen du gir vil bli lagret på en ekstern passordbeskyttet datamaskin som kun jeg har tilgang til. Du som deltaker har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert. Du har også rett til å få endret og slettet opplysninger. Samt få utlevert en kopi av personopplysningene. Har du noen

---

tilbakemeldinger eller klager kan du som deltaker sende det til personvernombudet på UiO eller datatilsynet. Personvernombudet på UiO kan kontaktes her:

- Roger Markgraf-Bye. E-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du ønsker å delta eller har noen spørsmål knyttet til prosjektet kan du ta kontakt med meg:

Madeleine Pünther

Telefon: 98061561

E-post: [madelepu@student.uv.uio.no](mailto:madelepu@student.uv.uio.no)

Jeg håper du vil delta i prosjektet!

Med vennlig hilsen

Madeleine Pünther

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon fra informasjonsskrivet om masterprosjektet skoleledelse og inkludering av barn med hørselsvansker i barneskolen, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til

Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning:

- Kort presentasjon om meg og masterfordypning.
- Om prosjektet og formål: Jeg ønsker å gjennomføre et forskningsprosjekt der temaet er skoleledelse og inkludering av barn med hørselstap i barneskolen. Et av oppgavens formål er å sette lys på hva forskjellige skoleledere gjør for å fremme inkludering av barn med hørselsvansker og hvilke faktorer som kan spille inn på god inkludering av disse barna.
- Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Alle personopplysningene vil videre bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Alle data som har blitt hentet inn vil bli slettet ved prosjektet slutt.
- Du kan også når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysningene du har gitt vil da bli slettet. Det vil ikke være noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller velge å trekke deg fra prosjektet.
- Før vi setter i gang er det også viktig å påpeke at i dette intervjuet skal vi grunnet taushetsplikt ikke snakke om enkeltelever, men på et mer generelt grunnlag. Dette er svært viktig.
- Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

#### Innledende spørsmål:

1. Hva er din stillingstittel?
2. Hvor lenge har du hatt denne stillingen?
3. Kan du beskrive hva slags kunnskap du hadde om hørsel før du fikk elever med det?
  - a. Hvis nei, hvordan fikk du kjennskap til det?

#### Skoleledelse

4. Kan du beskrive hva dine arbeidsoppgaver i skoleledelsen går ut på?
5. Inger Bergkastet, Charlotte Duesund og Tone Skyseth (2019) skriver at skoleledelser har en betydningsfull rolle når det kommer til det å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø og et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. De skriver videre at når man skal lede det pedagogiske utviklingsarbeidet på en skole, er man avhengig



en samlet, strategisk og målrettet ledergruppe. Har du noen umiddelbare tanker når du hører dette?

#### **Generelt**

6. Hvordan fikk du kjennskap til at du skulle få elever med hørselsvansker på skolen din?
  - a. Eventuelt: når i prosessen fikk du kjennskap til dette?
7. Hva var din første tanke da du fikk kjennskap til at elever på skolen din hadde en hørselsvanske?
8. Kan du beskrive rutinene skolen har når dere får en elev med hørselsvansker på skolen?
  - b. Var det noen andre instanser involvert enn foresatte og skole?
  - c. Eventuelt hvem tok kontakt
9. Kan du gi en generell beskrivelse av hva slags tilrettelegging dere har måtte gjøre rundt denne elevgruppen?
  - d. Eventuelt: hvordan type tilrettelegging? Eks: ressurser, ekstra personer, klasserom, kompetanse?

#### **Veiledning og kompetanse**

10. Hvor ville du henvendt deg for at lærere eller andre personer rundt elevgruppen får nok kompetanse eller veiledning rundt hørselsproblematikk?
  - e. Eventuelt: Hva slags erfaring og kompetanse har dere på skolen?
11. Fikk dere noe tilbud om veiledning eller opplæring rundt hørselsproblematikk?
  - f. Eventuelt hadde dere noe tilbud for veiledning da elevene startet på skolen?
  - g. Eventuelt hvem har dere hatt kontakt med for veiledning? Eks: PPT, statped, HLF

#### **Inkludering**

12. I et generelt bilde: Hva tenker du når du hører begrepet inkludering?
13. Sven Nilsen (2019) skriver at inkludering ikke bare forstås som en verdi for individet, men også for miljøet – deriblant for skolen – og for samfunnet som helhet ved mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen

i gjensidig forståelse og respekt. Har du noen umiddelbare tanker når du hører dette utsagnet?

14. Hvordan har dine erfaringer med inkluderingen av elever med hørselsproblematikk vært?
15. Kan du beskrive noen utfordringer det har vært rundt inkluderingen av denne elevgruppen?
16. Kan du beskrive noe som har fungert bra med inkluderingen av denne elevgruppen?
17. Hvordan opplever du at din rolle som skoleleder kan påvirke inkluderingen hos barn med hørselsvansker?
18. Sven Nilsen (2019) skriver at forskning indikerer at ca. En tredel av funksjonshemmede har opplevd krenkende og hatefulle ytringer, og at skolen er en hyppig arena for dette. Hva tenker du når du hører det?

#### **Avslutningsvis**

19. Er det noe dere vet i dag, som dere skulle ønske dere visste i startfasen?

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Godkjenning av behandling av personopplysninger

01/01/2021



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Hva gjør skoleledelsen for å fremme inkludering av barn med hørselstap i barneskolen?

#### Referansenummer

490646

#### Registrert

21.12.2020 av Madeleine Pünther - madelepu@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Andréa Chanell Jønsberg, a.c.jonsberg@isp.uio.no, tlf: 99700088

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Madeleine Pünther, madelepu@student.uv.uio.no, tlf: 98061561

#### Prosjektperiode

15.01.2021 - 01.08.2021

#### Status

30.12.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 30.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema og Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere

med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)