



UiO • Universitetet i Oslo

Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?

En kvalitativ studie om hvilke mestringsstrategier studenter med hørselsnedsettelse bruker ved høyere utdanning

Sigrud Vebeustad Sandvik

Masteroppgave i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Vår 2021

Sammendrag

Formål

Formålet med denne studien er å få mer kunnskap om hvilke mestringsstrategier studenter med nedsatt hørsel bruker ved høyere utdanning. Det er ønskelig å finne ut om studenter med hørselsnedsettelse bruker ulike mestringsstrategier ved fysisk og digital forelesning, og identifisere faktorer som fremmer og hemmer mestringsstrategiene.

Problemstilling

Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?

Metode

I denne studien er det blitt benyttet kvalitativ tilnærming som forskningsmetode. Gjennom delvis strukturerte videointervju ble det innsamlet empiri fra fem studenter med hørselsnedsettelse. Hensikten med videointervjuene var at studentene skulle få dele sine erfaringer og opplevelser med fysisk og digital forelesning. Videre ble intervjuene transkribert og analysert med temaanalytisk tilnærming for å gå i dybden på temaene som på forhånd var planlagt. Deretter ble svarene studentene hadde gitt sammenlignet og sortert i kategorier.

Resultat

Resultatet viste at studenter med hørselsnedsettelse brukte flere ulike mestringsstrategier i både fysisk og digital forelesning. Det kan se ut som at de problemfokuserede mestringsstrategiene, som inkluderer planlagt problemløsning og konfronterende mestring, er strategier som blir hyppigst brukt. Samtidig viste det seg at å søke støtte og akseptere ansvar, som er følelsesfokuserede mestringsstrategier, også blir brukt mye. Det viste seg at unngåelsesstrategier, som inkluderer distansering og unngåelse, blir brukt i noen grad av studenter med hørselsnedsettelse. I situasjoner hvor unngåelsesstrategiene tas i bruk kan det se ut som at situasjonen ikke fører til mestring, men blir en forlenget stressende situasjon.

Studenter med hørselsnedsettelse kommer tidlig til forelesningslokalene for å forberede seg, enten ved å plassere seg i rommet slik at de hørte hva som ble sagt, og/eller for å forberede seg ved å lese forelesningsnotater fra foreleser. Ved digital forelesning forklarte studentene at de måtte sitte i rom hvor de ikke ble forstyrret, og ha hodetelefoner slik at de fikk lyden direkte inn i øret. Dette er planlagt problemløsning. Ved digital forelesning har ikke alle

studenter mulighet til å sitte i et rom hvor det er stille. Dette kan gjøre det vanskelig å bruke planlagt problemløsning.

Det viste seg at to av de fem studentene ikke hadde tilrettelegging. Det kan tolkes at informasjon om tilrettelegging som er tilgjengelig for studenter med hørselsnedsettelse er for dårlig, og opplyser studentene lite om hvilken hjelp de kan få. En av studentene hadde ikke hørt om hvilke krav hun hadde som student med nedsatt hørsel, verken før eller etter at hun startet på studiet.

Konklusjon

Mestringsstrategiene som blir brukt av studenter med hørselsnedsettelse er problemfokusert og følelsesfokusert mestring. De bruker problemfokusert mestring i fysiske forelesninger når det kommer til forberedelse av forelesning. Konfronterende mestring blir også brukt. Ved digital forelesning bruker studentene planlagt problemløsning når de setter seg i rom hvor de har mulighet til å sitte alene. De kan også bruke konfronterende mestring ved å sende melding til foreleser under forelesningen for å be om gjentakelse.

Følelsesfokusert mestring blir brukt når studentene ved fysisk forelesning søker sosial støtte fra medstudenter. De kan også bruke denne strategien når de informerer om hørselsnedsettelsen. Følelsesfokusert mestring blir også brukt når studentene aksepterer ansvaret i potensielle stressituasjoner. Unngåelsesstrategier som unngåelse og distansering blir også brukt av studenter med hørselsnedsettelse, og disse strategiene kan vise at det oppstår mer stress enn mestring.

Studentene informerte om at forelesere ofte ikke brukte mikrofon, selv om de hadde informasjon om at en i forelesningslokalet hadde nedsatt hørsel. Dette viser behovet for økt kunnskap om studenter med hørselsnedsettelse.

Forord

To år på UiO er over. Det har vært to spesielle år, med den bratteste læringskurven noensinne. Jeg har lært så utrolig mye av spennende forelesere, gjennom morsomme prosjekter, praktiske oppgaver, og gjennom diskusjon med gode medstudenter. Så kom koronapandemien og motivasjonen skulle holdes oppe gjennom digital forelesning, og gjennom hele masteroppgaveskrivingen. Det har vært veldig vanskelig til tider, men også spennende og utrolig lærerikt.

Jeg vil gi en stor takk til veileder Guri. Alle våre samtaler har gitt meg ekstremt mye motivasjon, og dine tilbakemeldinger og innspill har lært meg masse. Din tilgjengelighet har vært over all forventning, og jeg er uendelig takknemlig for at du har dratt meg opp alle de gangene jeg egentlig har kastet inn håndkleet.

Tusen takk til informantene som delte så mye av sine erfaringer fra studenttilværelsen, men også fra videregående, ungdomstiden, før og etter digitalt klasserom. Deres erfaringer og opplevelser har vekt et engasjement i meg som aldri vil dø.

Jeg vil også takke HLFU og HLF for stor hjelp med å finne informanter til studien. Dere gjør en utrolig god jobb for hørselshemmede barn, ungdom og voksne.

Innholdsfortegnelse

1. Bakgrunn og presentasjon av tema	1
1.1 Hva kan nyere forskning fortelle oss om temaet hørselshemmede studenter i høyere utdanning?	2
1.1.1 Hva kan forskes mer på?	4
1.2 Formål.....	5
1.3 Problemstilling	5
1.4 Oppgavens oppbygging	5
2. Teori.....	6
2.1 Hørselsnedsettelse	6
2.1.1 Hørselstekniske løsninger	7
2.1.2 Antall hørselshemmede i Norge.....	7
2.1.3 Lytteinnsats ved hørselsnedsettelse	8
2.2 Studenter med hørselsnedsettelse.....	9
2.2.1 Lover og rettigheter.....	10
2.2.2 Tilrettelegging og informasjon	10
2.3 Fysisk og digital forelesning.....	11
2.3.1 Universell utforming	12
2.4 Mestring.....	12
2.4.1 Stress	13
2.4.2 Mestringsressurser	14
2.5 Mestringsstrategier.....	16
3. Metode	19
3.1 Kvalitativ metode, intervju som forskningsmetode.....	19
3.1.1 Hermeneutikk.....	20
3.2 Datainnsamling	20
3.2.1 Utvelgelsesprosess	20
3.2.2 Utvalget.....	21
3.2.3 Intervjuguide	21
3.2.4 Gjennomføring av videointervju.....	22
3.3 Databehandling	23
3.3.1 Transkribering.....	23
3.3.2 Analyse	24
3.4 Studiens kvalitet.....	25

3.4.1 Reliabilitet – pålitelighet.....	26
3.4.2 Validitet – gyldighet	27
3.4.3 Generaliserbarhet	28
3.5 Etiske betraktninger	29
4. Presentasjon av funn	31
4.1 Informasjon før utdanning	31
4.2 Fysisk forelesning	31
4.2.1 Forberedelse	32
4.2.2 Tilrettelegging.....	33
4.3 Digital forelesning.....	33
4.3.1 Forberedelse	35
4.3.2 Tilrettelegging.....	36
4.4 Informere om hørselsnedsettelse	36
4.5 Holdninger fra andre.....	38
4.5.1 Mikrofonbruk	39
4.6 Påvirkning av hørselsnedsettelse.....	41
5. Drøfting	44
5.1 Informere om hørselsnedsettelsen.....	44
5.2 Tilrettelegging og forberedelser	45
5.3 Sosial støtte.....	47
5.3.1 Å søke sosial støtte – en mestringsstrategi	47
5.3.2 Sosial støtte – en mestringsressurs.....	48
5.4 Holdninger fra andre.....	49
5.5 Påvirkning av hørselsnedsettelse.....	50
5.5.1 Fysisk vs. digital forelesning	50
5.6 Vurdering av validitet i egen studie	52
6. Avslutning	53
6.1 Oppsummering	53
6.2 Konklusjon	54
6.3 Veien videre.....	55
Litteratur.....	57
Vedlegg	61

Vedlegg 1 – intervjuguide	61
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	63
Vedlegg 3 – Godkjenning NSD	66

Antall ord: 20646

1. Bakgrunn og presentasjon av tema

I 2007 utførte Anne Marie Kjeka et prosjekt hvor hun intervjuet studenter med hørselsnedsettelse. I lys av dette ble det skrevet en rapport som avdekker hvilke mestringsressurser og mestringsstrategier studentene tar i bruk under høyere utdanning. Resultatene viste at noen av mestringsressursene studentene bruker er aksept og åpenhet om hørselsnedsettelsen (Kjeka, 2007). En mestringsstrategi som har stor betydning for studentenes mestring, er sosial støtte. Dette i form av forståelse for hørselsnedsettelsen, og at andre tar hensyn. Dette gjelder både fra medstudenter og forelesere. Vi kan lese at det i 2007 ble etterlyst et bedre tilretteleggingstilbud som i form av hørselshjelpemidler og rådgivningstjenester.

Fra rapporten ble det utarbeidet en kort veileder, *mestringsguide for tunghørte studenter*, som skal være til hjelp for kommende studenter med nedsatt hørsel (Kjeka, u.å.). I veilederen blir det blant annet nevnt viktigheten med åpenhet rundt hørselsnedsettelsen, hvor viktig sosial kontakt med andre studenter kan være, og hvordan tilrettelegging med hjelpemidler kan være.

Men hva skjer med mestringsstrategiene til studenter med hørselsnedsettelse når skolen stenger, og all forelesning foregår digitalt? 12. mars 2020 startet nedstenging av Norge på grunn av COVID-19. Nesten alle plasser hvor det samles mennesker ble stengt ned, deriblant høyskoler og universiteter i hele Norge. På svært kort tid måtte forelesere finne nye måter å forelese på, og studentene måtte lære seg å samarbeide med studiekolleger på digitale møterom. Flere høyskoler og universiteter i Norge hadde allerede før nedstengingen tilbudt forelesning digitalt, med få fysiske samlinger. Dette ble nå den nye hverdagen for alle som tok høyere utdanning. I løpet av våren og deretter gjentatte ganger det neste året skulle de fleste få en påminnelse om hvor viktig det er å vente med å snakke til sin tur kommer, og få en større forståelse av hvor viktig det er å skru av mikrofonen når man ikke snakker selv.

Flere undersøkelser startet for å kartlegge hvordan viruset og nedstengingen påvirket livene til ulike samfunnsgrupper i Norge. Studiebarometeret (2021) viste at studentene var mindre fornøye med de digitale læringsplattformene og digitale verktøy i 2020 enn tidligere år, noe som kan skyldes at studentene dette året var mer kritiske til digitale verktøy enn tidligere år siden det ble den nye hverdagen. Hva kritikken gikk ut på blir ikke nevnt tydeligere i rapporten. Rapporten til NOKUT viste også at over 60 % av studentene opplevde det faglige utbyttet av forelesning som mye dårligere eller dårligere etter 12. mars 2020 enn tidligere. Dette kan skyldes at mye av forelesning som krever fysisk oppmøte som praktiske oppgaver

eller praksis utgikk (NOKUT, 2021). Den digitale forelesningen ble også tatt i bruk ganske tidlig i høstsemesteret 2020 da det kom en ny bølge med spredning av koronaviruset, og mange høgskoler og universiteter igjen måtte stenge.

Studenter som søkte høyere utdanning i 2020/2021 kunne benyttet seg av veilederen dersom det var fysisk forelesning, da det er mange gode tips til hvordan få en bedre studiehverdag. Veilederen er derimot ikke laget for dagens digitale hverdag. Veilederen er fra en tid der det for eksempel ikke var vanlig at alle hadde PC. I tillegg har utviklingen av tekniske hjelpemidler kommet mye lengre enn for 14 år siden. I dag har studenter som bruker høreapparat større tilgang til forskjellig hørselsteknisk utstyr som gir direkte tilgang til talelyd. Dette utstyret blir ofte ikke brukt eller det glemmes at det finnes, selv om muligheten er der (Hørselshemmedes landsforbunds ungdom [HLFU], 2012).

1.1 Hva kan nyere forskning fortelle oss om temaet hørselshemmede studenter i høyere utdanning?

Det er vanskelig å finne troverdig, internasjonal forskning som sier noe om hvilke mestringsstrategier studenter med hørselsnedsettelse som tar høyere utdanning bruker. Det er derimot skrevet flere artikler, og gjort noe forskning som kan si noe om hvordan studenter med hørselsnedsettelse opplever høyere utdanning, og utfordringer knyttet til den.

For å begrense smittespredning av COVID-19 ble det meste stengt, og dette bød på flere utfordringer for mange i samfunnet. Spesielt har det vært vanskelig for studenter med hørselsproblemer. Dette hevder Krishnan et al. (2020) som gjorde en studie i Malaysia som hadde som mål å finne utfordringer studenter med hørselshemming har hatt under koronapandemien, og da spesielt ved digital forelesning. Ti studenter, alle med moderat hørselsnedsettelse, som studerte kunst ble intervjuet. Funnene som ble gjort var at det var fire utfordringer alle studentene hadde til felles; utfordringer med hørselshjelpemidler, forstyrrelser som gjorde det utfordrende med å få med seg digital forelesning, følelsesmessig påvirkninger under digital forelesning, og vansker med å jobbe med ukjente elektroniske enheter. Krishnan et al. (2020) konkluderte studien med at lærere kan hjelpe studentene med å møte utfordringene ved å legge til rette for forberedelse til timene ved for eksempel å gi forelesningsnotater før timen, bruke mikrofon som demper bakgrunnsstøy, og motivere studentene til å lese pensumlitteratur før forelesningene. I tillegg bør alle utdanningsinstitusjoner ha en arbeidsgruppe som legger til rette for studenter med funksjonsnedsettelse. Arbeid denne gruppen gjør vil anerkjenne studentenes krav og

planlegge retningslinjer som bør følges ved digital forelesning, innspilte forelesninger, eksamener og andre oppgaver. Her bør også studentene selv få komme med innspill på hvordan de ønsker at det skal være.

I 2019 gikk flere universiteter på tvers av landegrenser sammen for å utføre et prosjekt kalt Including Students with Impairments in Distance Education (InSIDE). Målet med prosjektet var å utvikle fjernundervisningsprogram til å være like tilgjengelig for studenter med syns-, hørsel- og bevegelsesvansker som for andre studenter. Prosjektet hadde også mål om å lage fjernundervisning som var inkluderende og lage pedagogisk effektive modeller som kunne gi nøkkelkompetanse og gi tilgang til livslang læring. Fjernundervisningen det var snakk om her var definert som undervisning som foregår ved at foreleseren fysisk er et annet sted enn studentene. Det var da en sannsynlighet at studentenes kunnskap var usynkron (Salinas et al., 2019). Studien konkluderer med at fjernundervisning, og da spesielt den teknologiske og digitale delen av undervisningen, har endret metodene for læring. Fjernundervisning viser seg også å være mer tilgjengelig og inkluderende for mennesker generelt, og gi enklere tilgang til kunnskap. Likevel viste studien at den menneskelige delen, altså muligheten til å se mennesker som trenger tilrettelegging eller regulering, i tillegg til bedre teknologi, trenger forbedring. Fjernundervisning er påvirket av bevissthet, øvelse og regulering på lik måte som vanlig undervisning. Derfor er det nødvendig at en som foreleser fjernundervisning også følger prosedyrer og retningslinjer og standarder for inkludering.

I følge Bell & Swart (2018), som har undersøkt læringserfaringer studenter har med hørselsproblemer i Sør-Afrika, er det opp til 75% som ikke fullfører påstartet høyere utdanning. Studien deres hadde som mål å undersøke læringserfaringer studenter med hørselsproblematikk fikk ved et universitet i Sør-Afrika. I tillegg ønsket de å gi anbefalinger om undervisning og læring for disse studentene, samt gjøre endringer i lærerplanene. Studentene som deltok i studien, meldte om barrierer ved læring. Det ble forklart at forelesere ikke nødvendigvis brukte mikrofon i forelesning fordi det var studenter med hørselsnedsettelse i klassen, men heller fordi det var store klasserom med mange elever. I tillegg forklarte studentene at de fremste setene i de største forelesningssalene var «reservert» for studenter med hørselsnedsettelse, men at disse ofte var okkupert av andre studenter. Det ble også gjort funn om at lærerplanene tok lite hensyn i forhold til endringer som kunne gjort studentenes hverdag enklere. Lærerplanen fulgte heller ikke prinsippene om tilgjengelighet eller universell læringsdesign, som for eksempel bruk av PowerPoint og andre digitale

læringsverktøy. Dette gjorde det vanskelig for studentene å forberede seg til forelesning eller lese forelesningsnotater etter forelesning.

Studentene som deltok i studien, kom med ulike forslag til hvordan foreleserne på dette universitetet kunne øke sin kunnskap og bevissthet om studenter med hørselsnedsettelse. Forslagene handlet om hvordan gi støtte til læring og bli mer bevisst på hvordan forelesningene ble lagt opp. Bell & Swart (2018) konkluderte med at studentene støttet på flere barrierer som hindret de i læring. De påstår også at dersom det ikke blir gjort anbefalte tiltak ved skolen, vil studenter med hørselsnedsettelse oppleve barrierer som potensielt kan innvirke deres erfaringer og prestasjoner.

I en artikkel med mål om å identifisere og analysere problemer studenter med hørselsnedsettelse møter under høyere utdanning, hevder Noble (2010) at studentene møter betydelige barrierer for å få tilgang til informasjon og læring i klasserommet. Barrierene studentene møter, blir beskrevet som mangel på tilrettelegging fra forelesere, vansker med å få tilgang på informasjon i klasserommet (som kan føre til at studentene ikke ønsker å meddele hørselsproblematikken), mangel på tekniske hørselshjelpemidler som for eksempel teleslynge og lydutjevningssystemer. Noble konkluderer med at studenter med hørselsnedsettelse ofte må jobbe hardere enn normalt hørende studenter på grunn av barrierene de møter på, og at det finnes for lite forskning som kan si noe om effektiviteten av støtteordninger for disse studentene.

1.1.1 Hva kan forskes mer på?

Den tidligere forskningen viser flere fellestrekk. Blant annet blir det i de fleste studiene konkludert med at studenter med hørselsnedsettelse møter utfordringer ved tilrettelegging av både forberedelser til forelesning og i forelesning. Studentene møter barrierer i form av lite forståelse rundt hørselsnedsettelse, og det blir beskrevet at studentene må ofte jobbe hardere enn sine medstudenter dersom anbefalte tiltak ikke iverksettes. De studiene som handler om digital forelesning, viser at den kan være bedre tilrettelagt og mangler den menneskelige delen som handler om å de mennesker som trenger tilrettelegging. Det var ifølge Noble (2010) behov for mer forskning om effektiviteten av støttetjenester for studenter med hørselsnedsettelse, og disse tjeneste burde også forbedres dersom studenter med nedsatt hørsel ikke skulle oppleve utmattelse etter forelesninger.

1.2 Formål

Formålet med denne studien er å få mer kunnskap om hvilke mestringsstrategier studenter med hørselsnedsettelse bruker ved høyere utdanning. Jeg ønsker å finne ut av om studentene benytter ulike mestringsstrategier ved fysisk og digital forelesning, og identifisere faktorer som fremmer og hemmer mestringsstrategiene.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen «*Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?*» er formulert på bakgrunn av tidligere forskning og formålet med studien.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel to vil jeg presentere teori. Der vil jeg først redegjøre for hva hørselsnedsettelse er, hva påvirkningen av hørselsnedsettelse er, hvordan studenter med hørselsnedsettelse kan oppleve det. Deretter vil jeg presentere noen lover og rettigheter studenter har. Jeg fortsetter med å beskrive hva mestring, stress og mestringsressurser er, før jeg til slutt presenterer hva mestringsstrategier er.

I metodekapittelet vil jeg beskrive hvordan prosjektets oppbygning er og hvordan veien til svar på problemstillingen har vært. Jeg starter med å forklare hvilken metode som er brukt. Deretter forklarer jeg hvordan datainnsamlingsprosessen har vært, hvilket utvalg jeg har, og hvordan jeg har gjennomført intervju. Videre vil jeg beskrive hvordan transkripsjon har blitt gjennomført og hvordan jeg har analysert funnene. Til slutt vil jeg diskutere studiens kvalitet og beskrive noen etiske betraktninger.

I kapittel tre vil jeg beskrive hvilken metode jeg har benyttet for å innhente data, beskrive utvalget, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan jeg analyserte dataen. Jeg vil og diskutere studiens kvalitet.

I kapittel fire vil jeg presentere resultatene av analysen gjort på intervjuene jeg har gjennomført, før jeg i kapittel fem skal diskutere funnene opp mot presentert det teoretiske grunnlaget.

Til slutt i kapittel seks vil jeg oppsummere de viktigste funnene som svarer på problemstillingen, før jeg avslutningsvis deler tanker om mulig videre forskning.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for å løse problemstillingen «*Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?*». Jeg vil først presentere hva hørselsnedsettelse er, påvirkningen av den og hvordan studenter med hørselsnedsettelse kan oppleve å ha hørselsnedsettelse. Deretter vil jeg presentere beskrivelse av fysisk og digital forelesning og hva universell utforming er. Til slutt vil jeg forklare hva mestring, stress og mestringsressurser er, før jeg skildrer noen mestringsstrategier.

Aller først vil jeg presentere termer og uttrykk vi i dag kan høre om personer med hørselsnedsettelse. Hørselstap, hørselshemmet, tunghørt, hørselsproblem, ørebarn og døv. Det er mange ord som kan beskrive tilstanden å ha dårlig hørsel, men ikke alle er like hyggelig beskrivelse av tilværelsen eller tilstanden. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) brukes hørselshemmet som en fellesbetegnelse som dekker alle grader og arter av hørselshemming. Jeg har selv en hørselsnedsettelse som ikke plager meg i større grad i hverdagen enn at jeg av og til må be folk om å gjenta det de sier. Jeg bruker hørselsnedsettelse eller «dårlig hørsel» når jeg skal forklare at jeg har dårlig hørsel til nye mennesker jeg møter. Jeg bruker bevisst ikke hørselshemmet da jeg mener at hørselen ikke hemmer meg på noen måter. Å ha nedsatt hørsel hemmer ikke meg i å leve et tilsvarende liv som en med normal hørsel. I tillegg mener jeg den som har utfordringen selv skal få lov å sette ord på hva de opplever.

2.1 Hørselsnedsettelse

Ifølge Tye-Murray (2020) kan hørselsnedsettelse kategoriseres etter mild hørselsnedsettelse, moderat nedsettelse, moderat til stor nedsettelse, stor nedsettelse og alvorlig nedsettelse. Videre kan vi dele hørselsnedsettelsen inn i tre kategorier ut fra hvor det er skade på hørselsorganet. En konduktiv, også kalt mekanisk hørselsnedsettelse er når det er skade på ytre eller mellomøret. Det kan for eksempel komme fra ørevoksklump i ytre øret, misdannelser av øremuslingen, ørebetennelser i mellomøret, eller at det er skade på trommehinnen. Ofte vil medisinsk behandling eller tid lege skaden. Er det skade på det indre øret, hjernestammen, mellomhjernen eller hjernebarken er det en sensorineural, også kalt nevralt hørselsnedsettelse. Dette er en permanent hørselsnedsettelse, og kan skyldes blant annet infeksjoner mor har hatt når barnet ligger i magen, infeksjoner man får som baby og hjernehinnebetennelse. Man kan og ha en kombinasjon av de to nevnte, da man for eksempel kan være født med nevralt hørselsnedsettelse og får ørebetennelse i mellomøret (Tye-Murray, 2020).

2.1.1 Hørselstekniske løsninger

Etter at man har fått påvist hørselsnedsettelse vil man få tilbud om høreapparater. Ifølge Hørselshemmedes Landsforbund (HLF, u.å.) finnes det ulike typer høreapparater.

- Bak-øret-apparat er apparater som har en del som henger på øret, som er koblet sammen med en slange som går inn i øret med en ørepropp. På dette apparatet kan man regulere styrken selv.
- I-øret-apparat er apparater som sitter inne i øret. Dette er et apparat som kan fylle hele øret (Alt-i-øret-apparat) eller sitter inne i øregangen (CIC-apparat).
- Det finnes apparat for de som har ensidig hørselsnedsettelse som heter Cros-/Bicosapparat. Disse apparatene sender lyd fra en mikrofon på det øret som har nedsettelse over til øret med best hørsel, og dermed får balanser hørsel.
- Benforankret høreapparat er apparat som ikke har mulighet til å bruke vanlige høreapparat på grunn av mangelfullt utviklet øregang eller stadige ørebetennelser. Disse er festet til skallebenet bak øret med en titanskrue, som igjen er festet til høreapparatet med en vibrator som overfører lyden til det indre øret.

Til slutt vil jeg nevne Cochlea Implantat (CI) som tilbys til de med store hørselsnedsettelse hvor det er liten mulighet å oppfatte tale med vanlige høreapparat (HLF, u.å.-b). Dette er apparater som består av elektrode som opereres inn i sneglehuset og et apparat som kobles til elektrodene.

Williams (2018) beskriver at det er mange misforståelser rundt høreapparat, og tror at det vil hjelpe med å få tilbake hørselen som den var før hørselsnedsettelse. Blant annet er det en misforståelse av hva høreapparat er. På engelsk heter høreapparat «hearing-aid» som direkte kan oversettes til hørehjelpemiddel. Dette er et ord som forklarer godt hva høreapparat egentlig er. Misforståelsene handler ofte om lite kunnskap til hvordan et høreapparat kan hjelpe, og hvordan mennesker rundt de som bruker høreapparat ikke har forståelse av hvordan høreapparat fungerer (William, 2018).

2.1.2 Antall hørselshemmede i Norge

I 2020 ble det gjort en undersøkelse for HLF av Oslo Economics for å undersøke samfunnskostnader knyttet til personer med nedsatt hørsel. Undersøkelsen viste at en million nordmenn har problemer med hørselen av ulik grad. Dersom hørselsnedsettelsen ble definert som hørselsnedsettelse på minst ett øre ble det anslått at 36% av befolkningen hadde en form

for hørselshemming (Kristensen, 2020). Samme år ble folkehelseundersøkelsen HUNT 4 publisert. Ifølge undersøkelsen har de med hørselsnedsettelse halvparten så stor sannsynlighet for å ta høyere utdanning enn de som hører normalt. Undersøkelsen har sammenlignet utdanningsnivået til mennesker uten hørselsnedsettelse med mennesker med hørselsnedsettelse fra de var små (referert i HLF, 2020). Nøyaktige tall på hvor mange studenter i Norge som har hørselsnedsettelse er svært vanskelig å finne, og det kan til dels skyldes at vi i Norge ikke har register på hvem eller hvor mange som har hørselsnedsettelse.

2.1.3 Lytteinnsats ved hørselsnedsettelse

En med hørselsnedsettelse bruker mye tid på kompensering i løpet av en dag. Hvis man bruker høreapparat bruker ørene mye lengre tid på å tilvenne seg støy enn for en person med normal hørsel (Williams, 2018). Det blir beskrevet at man mister kontroll over hvor lyden kommer fra, og klarer ikke å høre hva som skjer hvor. Denne lytteinnsatsen er energikrevende og kan føre til mye stress. Slike reaksjoner lar seg ikke skru av, men man kan gradvis øve seg på å ignorere lydene, særlig i situasjoner der man føler seg trygg. Hvis man i tillegg sitter i en stor forelesningssal med mye støy og har forelesere som mumler eller snakker utydelig, kan en student bli veldig sliten.

En som har hørselsnedsettelse, kan også få psykososiale vansker. Psykososiale vansker handler ifølge Stephens og Kramer (2010) om reaksjoner man får som følge av hørselsnedsettelsen, som også omtales som psykososial helse. Disse reaksjonene kan skille mellom emosjonelle, kognitive, mellommenneskelige, fysiologiske og atferdsmessige responser. Det antas også at en kombinasjon av de forskjellige responsene bestemmer en persons generelle psykososiale helsestatus (Stephens & Kramer, 2010). Jeg vil utdype hva noen av reaksjonene handler om. De kognitive responsene handler om å tilpasse seg til hørselsnedsettelsen gjennom hele livet, og konstant læring om hvordan man kan tilpasse seg endringer. Kognisjon handler generelt om prosesser som for eksempel inkluderer implementering av nye tilnærminger, utvikling av nye problemløsningsferdigheter, og endring av rutiner. Denne tilpassingen er en krevende prosess, spesielt for personer som er aktivt involvert i livet (Stephens & Kramer, 2010). For en student kan dette for eksempel omhandle å endre rutinene for morgenen ved at de må stå opp tidligere for å komme tidlig til forelesningslokalet. Mellommenneskelige reaksjoner handler til dels om å opprettholde sosiale relasjoner og om å utføre handler og oppgaver som kreves for grunnleggende interaksjoner med mennesker på en sosialt passende måte (Stephens & Kramer, 2010). Hørselsnedsettelse hindrer uunngåelig kommunikasjon med andre, og påvirker kvaliteten og

hyppigheten av sosiale relasjoner. Stephens og Kramer (2010) hevder at misforståelser i en samtale og behov for gjentagelse kan endre dynamikken i vennerelasjoner. Fysiologiske reaksjoner ved hørselsnedsettelse er for eksempel ubehag, angst og kroppslige plager, eller somatisering (Stephens & Kramer, 2010). Kommunikasjon i utfordrende lyttesituasjoner, som for eksempel forelesningslokaler med mye støy, kan ofte føre til ubehag og «hørselsutmattelse». Ifølge Stephens og Kramer (2010) er angst, ubehag, symptomer på søvnløshet, muskelspenninger i nakken vanlige fenomener blant personer med nedsatt hørsel, og da spesielt blant de med høyt stressarbeid.

2.2 Studenter med hørselsnedsettelse

Studenter med hørselsnedsettelse har spesielt tre utfordringer ifølge HLFU (u.å.-a). Den ene utfordringen er kommunikative utfordringer fordi det er vanskeligere å høre tale, praktiske utfordringer, som for eksempel vanskeligere å høre lydsignaler som brannvarslere, og psykososiale utfordringer som handler om at sosial deltakelse blir vanskeligere fordi man ikke hører like lett. Alle utfordringene kan løses dersom studiestedene legger til rette for studenter med hørselsnedsettelse (HLFU, u.å.-a).

Noen av konsekvensene for studenter er at de må velge annet studium eller studiested som følge av hørselsnedsettelsen. Det blir beskrevet i en rapport fra barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) for å kartlegge hvilke barrierer som finnes for studenter med funksjonsnedsettelse (PROBA samfunnsanalyse, 2018). Rapporten til Bufdir viser også at studenter med hørselsnedsettelse ofte vil oppleve det som vanskelig å være i store rom med mye bakgrunnsstøy fra medstudenter, stolskraping, ventilasjonsanlegg og lignende (PROBA samfunnsanalyse, 2018). Det løftes fram at den fysiske utformingen av forelesningslokaler gir dårlig akustikk, og kan gjøre det utfordrende å se foreleser. De pedagogiske barrierene studentene møter handler om at forelesere ikke tar i bruk mikrofon eller at mikrofonen gir dårlig lyd. Studentene må ofte be forelesere om å bruke hjelpemidlene som er tilgjengelig, og lar da heller være å spørre fordi det oppleves som ubehagelig. Digitale barrierer studenter kan møte på er at videoer ikke har teksting, og at barrierene kan reduseres dersom det er universell utforming av de digitale læringsmidlene. De sosiale barrierene blir blant annet beskrevet som behov for hvile etter forelesninger, og manglende kunnskap eller forståelse for hørselsnedsettelse blant studenter. Det ble og beskrevet at noen få hadde opplevd diskriminering eller negative holdninger fra ansatte og medstudenter (PROBA samfunnsanalyse, 2018).

I tillegg blir det rapportert om at de fleste studentene i kartleggingen ikke hadde fått informasjon om tilrettelegging eller hjelpemidler, verken da de kom inn på studiet eller ved studiestart. For å få informasjon måtte studentene selv oppsøke og finne ut hvilke muligheter de hadde, og opplevde å bli møtt med liten forståelse fra forelesere (PROBA samfunnsanalyse, 2018).

2.2.1 Lover og rettigheter

Studenter med hørselsnedsettelse har ifølge Universitets- og høyskoleloven §4-3 (2005) rett til læringsmiljø som har gode lys- og lydforhold, og rett til læringsmiljø som er etter prinsippet universell utforming. Studenter med funksjonsnedsettelse har og, dersom det er behov, rett til tilrettelegging av lærested, undervisning og læremidler. Denne retten gjelder dersom det ikke innebærer byrde for utdanningsinstitusjonen.

I tillegg kan studentene følge likestillings- og diskrimineringsloven (2017) som har som formål å fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av blant annet funksjonsnedsettelse. I denne loven tar for seg blant annet forbud mot diskriminering, forskjellsbehandling, universell utforming og individuell tilrettelegging. Dersom en student ikke møter forståelse kan man se på det som diskriminering av lav grad.

Det er i tillegg flere retningslinjer som eksisterer, for ikke å snakke om menneskerettigheter som så vidt er til for at ikke bare de med hørselsnedsettelse skal oppleve et normalt liv, men alle med funksjonsnedsettelse.

2.2.2 Tilrettelegging og informasjon

I grunnskole og videregåendeopplæring er ifølge opplæringsloven (1999) skolen og lærernes ansvar å tilrettelegge for elever som trenger det. Denne rettigheten gjelder ikke ved høyere utdanning, og studentene er mer overlatt til seg selv for å finne informasjon om tilrettelegging (HLFU, u.å.-b). I en spørreundersøkelse gjort for Unge funksjonshemmede (Rognaldsen, 2012) kom det fram at 39% av studentene som deltok ikke hadde fått eller funnet informasjon om tilrettelegging av utdanningen de tok. 58% informerte om at de hadde tilretteleggingsbehov som de ikke hadde formidlet til studiestedet de gikk på, noe som kan skyldes den høye andelen som ikke hadde funnet informasjon om tilrettelegging. Det kommer også fram at 53% ikke har informert om tilretteleggingsbehovet fordi de ikke ønsker fokus på vanskene sine, og 44% er usikker på hvem de skulle oppsøke for å få hjelp. Rapporten konkluderer med at det er for dårlig informasjon for studenter med usynlig

funksjonshemming, og at det er svært mange som kunne prestert bedre dersom tilrettelegginga var bedre.

Skolene har ofte satt opp ulikt hørselsteknisk utstyr som gir direkte tilgang til talelyd. Dette utstyret kan være teleslynger, FM-utstyr og IR-anlegg. FM-utstyr er en sender med mikrofon og en mottaker som kobles til høreapparat, og egner seg godt der høreapparat ikke gir gunstige lytteforhold. Et IR-anlegg kan være alternativ til teleslynge, for eksempel i rom der det er elektromagnetiske forstyrrelser (for eksempel lysrørstoff). Anlegget kan brukes med hodetelefoner som kan brukes av de som ikke brukes høreapparat med telespole. En teleslynge består av en forsterker som kan kobles til en mikrofon, og en slynge som er montert fast i rommet. Teleslyngen brukes sammen med høreapparat som har telespole, og lyden går direkte til høreapparatet og kan justeres med høreapparatets volumknapp (HLFU, u.å.-c). I 2012 rapporterte HLFU om 39 av 41 utdanningsinstitusjoner hadde teleslynge tilgjengelig, i tillegg til andre hjelpemidler, som for eksempel IR-anlegg, som er infrarød sending til høreapparat. Samtidig ble det gjort funn på at kun 25 av de 41 utdanningsinstitusjonene visste at utstyret på campus ble brukt, og kun 22 av 41 at de har opplæring av bruk av utstyret til forelesere og foredragsholdere. Dette viser at selv om utstyret er på plass, blir det ofte ikke brukt eller glemt at det finnes.

2.3 Fysisk og digital forelesning

Ifølge Lackner (2020) er forelesning et muntlig framlegg foran en forsamling ved universiteter og høyskoler. Under forelesningen formidles historier, teorier, ligninger, perspektiver, gjennomganger av bestemte temaer, og kan ligne en tale eller preken. Hensikten med forelesning er at et publikum skal få rask tilgang til nytt materiale, og det er en effektiv måte å undervise større grupper på. Lackner (2020) beskriver at forelesning kan holdes uten hjelpemidler, men at det i dag er vanlig å bruke digital presentasjonsprogrammer, video og andre hjelpemidler. Digitale plattformer har etter koronapandemien i 2020 blitt tilbudt i stor grad av universiteter og høyskoler (Lackner, 2020).

Kollokviegrupper, eller kollokvium, er noe studenter kan bruke for å diskutere pensum og forelesninger (Lackner, 2018). Da koronapandemien kom ble det vanskelig å møte kollokviegruppene fysisk, og under forelesninger har det blitt benyttet «breakout rooms» eller grupperom gjennom det digitale forelesningsprogrammet Zoom. Disse grupperommene blir opprettet av foreleseren, og studentene får mulighet til å diskutere uten foreleser til stede

(Universitetet i Oslo, 2020). I tillegg har studentene mulighet til å møte hverandre i egne Zoom møter, eller lignende program.

2.3.1 Universell utforming

Universell utforming vil si å planlegg produkter, omgivelser, programmer og tjenester slik at de kan brukes av så mange som mulig på en likeverdig måte (Lid, 2020). For en med hørselsnedsettelse betyr det at det er viktig med god akustisk utforming av rommet, at det blir brukt lyddempende materialer, det er viktig med tiltak for redusert bakgrunnsstøy, og bruke utstyr for å overføre lyd og tale (Statped, 2020). Kravene for offentlige bygg er lovpålagt, og skal følge byggt teknisk forskrift hvor det blant annet står «Lydforhold skal være tilfredsstillende for personer som oppholder seg i byggverk og på uteoppholdsareal avsatt for rekreasjon og lek» (Byggt teknisk forskrift, 2017, §13-6). Kravene om universell utforming i høyere utdanning gjelder også digitale læringsmidler. Det hevder Universell (2020) sammen med Kunnskapsdepartementet samarbeider for inkludering, universell utforming og tilrettelegging i høyere utdanning. I dag sier ikke lovverket om universell utforming noe om teksting av det som strømmes synkront, men likevel bør utdanningsinstitusjonen stille med gode alternativ til studentene.

2.4 Mestring

Konseptet mestring har lenge vært en del av psykologien. Den tradisjonelle tilnærmingen er delt i to ulike retninger; dyre eksperimenter og psykoanalytisk egopsykologi. Modellen om dyr fokuserer på konseptet om «driv» eller drivkraft, og at mestring defineres som handlinger som kontrollerer «avskyelige» tilstander og derfor senker drivkraften. Modellen om psykoanalytisk egopsykologi handler om kognisjon, og skiller mellom en rekke prosesser mennesker bruker for å håndtere urolige forhold (Lazarus & Folkman, 1984). Ifølge Samdal et al. (2017) kan mestring defineres som individets evne til å tilpasse seg en ny situasjon, men også dets evne til å påvirke og endre situasjonen som har oppstått. De hevder at evnen til mestring utvikles i løpet av hele livsløpet, og blir en viktig ressurs for mennesker til å håndtere situasjoner og til å søke utfordringer og utvikling. De hevder også at mestring handler om å ha en positiv forventning til hvordan en vil håndtere en situasjon (Samdal et al., 2017).

Lazarus og Folkman (1984, s. 141) definerer mestring som «et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personen». Definisjonen er

proessorientert og er opptatt av hva personer faktisk tenker eller gjør i en spesifikk sammenheng, og opptatt av endringer i disse tankene og handlingene på tvers av møter eller når et møte utspiller seg (Lazarus & Folkman, 1984).

Mestring er en kognitiv vurdering som påvirkes av primær og sekundær vurdering. Med primær vurdering mener Lazarus og Folkman (1984) irrelevant, godartet positiv, og stressende vurdering. Det som er irrelevant er når en person møter et miljø som ikke har påvirkning for personens velvære, og gir heller ingen gevinst for personen. Godartet positiv vurdering oppstår dersom resultatet av et møte tolkes som positivt som vil si at det forbedrer trivselen. Denne vurderingen er preget av behagelige følelser som glede, lykke, fred og kjærlighet. Den siste, som er stressvurdering, inkluderer skade og tap, trussel og utfordringer (Lazarus & Folkman, 1984). Jeg vil komme tilbake til dette i delkapittelet om stress.

Den sekundære vurderingen beskriver Lazarus og Folkman (1984) som mer enn bare en intellektuell øvelse. Det er en kompleks evalueringsprosess som tar hensyn til hvilke mestringsalternativer som er tilgjengelig for en person, sannsynligheten for at et gitt mestringsalternativ vil oppnå det det skal, og sannsynligheten for at man kan bruke en bestemt strategi eller et sett strategier effektivt. Det er samspill mellom sekundær vurdering av mestringsalternativer og primær vurdering av hva som står på spill for å forme graden av stress og kvaliteten i den emosjonelle reaksjonen (Lazarus & Folkman, 1984).

I og med at jeg tidligere har beskrevet at jeg har tatt inspirasjon fra Kjekas rapport om mestringsstrategier blant studenter, og hun også bruker Lazarus og Folkmans definisjon og stressteori i sin rapport, er det denne jeg vil benytte meg av når jeg snakker om mestring.

2.4.1 Stress

Stress er et vidt begrep, og kan være vanskelig å definere. I følge Svartdal & Malt (2021) kan stress, avhengig av type stress, styrke og varighet ha både positive og negative virkninger. Mildt stress kan virke stimulerende, som for eksempel fysisk trening eller utfordrende arbeid, mens langvarig stress kan få negative konsekvenser på for eksempel hjertet, muskler og blodtrykk. For de med hørselsnedsettelse kan det å ikke høre noe, eller oppleve mye støy, virke stressende og føre til muskelspenninger og/eller hodepine (Williams, 2018). Lazarus & Folkman (1984) beskriver definisjonen på stress som stimulus eller respons der stimulus fokuserer på hendelser i miljøet, for eksempel bråk i klasserom, og responsdefinisjonen handler om tilstand av stress som for eksempel hvordan en person snakker om stress. Disse

definisjonene understreker forholdet mellom personen og miljøet som på den ene siden tar for seg personens egenskaper, og på den andre siden karakterer til miljøhendelsen.

Stress er en del av de primære vurderingene som påvirker mestring hos en person.

Stressvurdering inkluderer skade eller tap, trusler og utfordringer. Ved skade eller tap skjer det noe skade på personen allerede før skaden eller tapet ved at man anerkjenner skaden eller tapet av noen. Trusselen gjelder skaden eller tapet, som ennå ikke har skjedd, men som forventes. Selv når skaden har skjedd er den en trussel fordi hvert tap også er betydningsfull med negative konsekvenser. Den tredje typen stressvurdering er utfordring. Utfordringen har mye til felles med trusselen fordi den krever mobilisering og mestringsanstrengelser, men skiller seg ved at man fokuserer på gevinst eller vekst i møtet. Utfordring er preget av iver, oppstemthet og begeistring, mens trussel er preget av negative følelser som sinne, angst og frykt (Lazarus & Folkman, 1984).

2.4.2 Mestringsressurser

Lazarus og Folkman (1984) hevder mestring blir påvirket av miljøet en person befinner seg i, og egenskapene personen har. I tillegg blir mestring påvirket av ressursene en person har tilgjengelig. At en person er ressursfull betyr at hen har mange ressurser, og er flink til å finne måter å bruke de på for å imøtegå behov. Kjekka (2007) definerer mestringsressurser som ressurser som styrker evnen (direkte eller indirekte) til å forholde seg til stressorer/krav som mestringsstrategiene er rettet mot. Mestringsressursene kan fungere som «stressbuffere», som vil si at ressursene beskytter mennesker mot den negative effekten av stressende hendelser. Ressursene kan moderere virkningen av de stressende hendelsene ved å påvirke stressvurderingen eller ved å påvirke mestringsprosessen (Stroebe, 2011).

Ressursene er noe en person har med seg, enten de er lett tilgjengelig som for eksempel penger, folk til å hjelpe, relevante ferdigheter eller verktøy, eller om de eksisterer som kompetanse for å finne ressurser som er nødvendige, men ikke tilgjengelige (Lazarus & Folkman, 1984). Man kan skille mellom indre ressurser som er egenskapene til en person (egenskaper, sosiale ferdigheter, personlighet) og ytre ressurser som primært er miljøressurser (penger, sosial støtte) (Stroebe, 2011). Det er mulig å måle hvilke indre ressurser et menneske har ved å bruke ulike måleinstrument, som for eksempel «Powerless Scale of Control of the Alienation Test (Madde et al. 1979, referert i Stroebe, 2011) som blant annet måler hvor hardfør personlighet et menneske har. Sosial støtte er ifølge Cobb (1976, referert i Stroebe 2011, s. 280) definert som informasjon fra andre som bryr seg om deg, respekterer og

verdsetter deg, og en del av et nettverk av kommunikasjon og gjensidig forpliktelse. Sosial støtte kan også skilles mellom ulike typer. Folkehelseinstituttet (2015) skiller mellom følelsesmessig støtte, bekreftende støtte, informerende støtte og instrumentell støtte.

- Følelsesmessig støtte kommer vanligvis fra familie eller nære venner og støtten inkluderer empati, omsorg, kjærlighet og tillit.
- Bekreftende støtte er tilbakemeldinger i form av bekreftelse og sosiale sammenlikninger, ofte av evaluerende karakter, og kommer fra familie, venner og medstudenter/arbeidskolleger.
- Informerende støtte kommer fra det offentlige hjelpeapparatet og er støtte som inkluderer rådgivning, forslag og anbefalinger. Denne støtten hjelper i møtet meg personlige og sosiale utfordringer.
- Instrumentell støtte er den mest konkrete formen for sosiale støtte og handler om økonomisk hjelp og ulike former for praktisk hjelp (for eksempel tilrettelegging). Denne kan komme fra det offentlige og fra instanser utenfor familie og venner.

De fysiske ressursene handler om helse og energi, og er relevant for mange stressende situasjoner. For studentene som har deltatt i denne studien vil alle ha denne ressursen da hørselsnedsettelse går innenfor helse. For å mestre stressende og krevende situasjoner hevder Lazarus og Folkman (1984) det krever enorm mobilisering av en som fysisk ikke har det bra. Samtidig viser forskning at mennesker med dårlig helse overraskende bra mestrer de stressende situasjonene, selv om mennesker som ikke har dårlig helse lettere mestrer disse situasjonene.

Williams (2018) beskriver åpenhet som en type mestringsform. Hun forklarer det finnes tre hovedformer for åpenhet. Det første er å bruke høreapparater og andre hjelpemidler. Dette er den eneste måten å gjøre en hørselsnedsettelse synlig på, og kan for noen være en stor terskel å gå over, men også nyttig. Den andre formen for åpenhet er å informere om hørselsnedsettelsen, slik at de rundt tar mer hensyn når de snakker. Den tredje er å opptre i samsvar med den informasjonen man gir. Dette handler om at den med hørselsnedsettelse konsekvent følger opp det den ber andre om å gjøre, som for eksempel ha øyekontakt når man snakker sammen. Dersom det ikke skjer vil heller ikke andre ta hensyn lengre (Williams, 2018).

2.5 Mestringsstrategier

Tidligere undersøkelser gjort på hvilke mestringsstrategier mennesker bruker i stressende situasjoner viser et enormt utvalg av mestringsstrategier. I flere studier har informantene som har deltatt blitt presentert med lister over mestringsstrategier og blitt bedt om å indikere hvilket av disse de bruker for å takle stressende situasjoner (Stroebe, 2011). I en av studiene ble det konstruert en av de mest brukte mestringskalaene «The Way of Coping Questionnaire» av Folkman og Lazarus. Denne identifiserte åtte ulike mestringsstrategier (Stroebe, 2011). Selv om det finnes mange mestringsstrategier, har forskere konseptualisert mestring ved å skille problemfokuset mestring og følelsesfokuset mestring (Nes & Segerstrom, 2006). I tabellen nedenfor presenterer jeg Folkman og Lazarus åtte mestringsstrategier med egenskaper, og hvilken hovedfunksjon de tilhører som vist i Stroebe (2011). I drøftingsdelen vil jeg vise hvordan studentene bruker de åtte mestringsstrategiene for å håndtere stressende situasjoner som kan forekomme i fysiske og digitale forelesninger.

Hovedfunksjon	Mestringsstrategi	Egenskap
Følelsesfokusert mestring	Positiv revurdering	«jeg kom styrket ut av situasjonen»
	Distansering	«jeg prøver å glemme hele greia»
	Selv-kontroll	«jeg prøvde å holde følelsene for meg selv, unnlater å vise det til andre»
	Søke sosial støtte	«jeg snakket med noen om hvordan jeg føler det»
	Akseptere ansvar	«jeg innså at jeg brakte problemet til meg selv»
	Unngåelse	«jeg håpte et mirakel skulle skje»
Problemfokusert mestring	Konfronterende mestring	«jeg prøvde å få personen som var ansvarlig til å endre sitt tankesett»
	Planlagt problemløsning	«jeg visste hva som måtte gjøres, så jeg doblet innsatsen»

Ifølge Stroebe (2011) antyder flere studier på at mestring er fordelt på de to hovedfunksjonene for å redusere risikoen for skadelige konsekvenser som kan oppstå fra en stressende hendelse. Dette er problemfokusert mestring. Videre tar følelsesfokusert mestring for seg regulering av de bekymringsfulle følelsesmessige reaksjonene på hendelsen. De to hovedfunksjonene utelukker ikke hverandre, men er prosesser som ofte forekommer samtidig. Problemfokusert mestring reflekterer vanligvis av en eller to faktorer, mens følelsesfokusert mestring har et bredt spekter av følelsesfokuserede faktorer (Stroebe, 2011). Stroebe beskriver også mestringsstrategien «å søke støtte» kan være både en følelsesfokusert og problemfokusert mestringsstrategi. Denne mestringsstrategien har i tidligere studier blitt beskrevet som mestringsstrategi, mens andre studier beskriver det som en mestringsressurs (Kjeka, 2007). Ifølge Kjeka er de med hørselsnedsettelse avhengig av at de kommuniserer med prøver å forstå (følelsesfokusert) og ta hensyn til hørselsnedsettelsen (problemfokusert).

De fleste studier viser også at man skiller mellom tilnærming og unngåelse ved mestring (Stroebe, 2011). Unngåelsesstrategier inkluderer distansering og unngåelse og tilnærmingsstrategiene inkluderer konfronterende mestring, søke sosial støtte, akseptere ansvar og planlagt problemløsning. Denne dimensjonen kan for eksempel vise at man kan konfrontere sine følelser ved å betro seg til en venn, men også unngå konfrontasjonen ved hjelp av strategien distansering. Kjecha (2007) beskriver at et eksempel på tilnærmingsstrategier hos studenter med hørselsnedsettelse kan være å informere om hørselstapet slik at andre vet hva de skal ta hensyn til.

3. Metode

I metodekapittelet vil jeg beskrive hvordan prosjektets oppbygning er og hvordan veien til svar på problemstillingen har vært. Jeg starter med å forklare hvilken metode som er brukt. Deretter forklarer jeg hvordan datainnsamlingsprosessen har vært, hvilket utvalg jeg har, og hvordan jeg har gjennomført intervju. Videre vil jeg beskrive hvordan transkripsjon har blitt gjennomført og hvordan jeg har analysert funnene. Til slutt vil jeg diskutere studiens kvalitet og beskrive noen etiske betraktninger.

Med problemstillingen «*Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?*» har jeg innhentet erfaringer og opplevelser studenter med hørselsnedsettelse har med både fysisk og digital forelesning. På bakgrunn av problemstillingen har jeg brukt kvalitativ metode med delvis strukturert intervju som datainnsamlingsmetode.

3.1 Kvalitativ metode, intervju som forskningsmetode

I denne studien er jeg interessert i å lære om hvilke mestringsstrategier studenter med nedsatt hørsel benytter seg av når de studerer. På grunn av koronapandemien ble utdanningsinstitusjoner stengt, og fysisk forelesning ble utilgjengelig for alle som studerte. Jeg er interessert i å lære om erfaringer studentene har fått etter den nye hverdagen med digital forelesning, og for å få studentene til å dele erfaringene kan kvalitativt forskningsintervju være en egnet metode for prosjektet. I følge Kvale og Brinkmann (2015) har et kvalitativt forskningsintervju som mål å se verden fra intervjupersonens side. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv og perspektiv. På bakgrunn av dette ønsket jeg å komme i kontakt med studenter som kunne dele sine erfaringer og opplevelser av både fysisk og digital forelesning. Et intervju er en konstruert interaksjon mellom intervjuperson, studentene, og den som intervjuer, altså meg. Jeg kontrollerer samtalen med gitte tema som er fysisk og digital forelesning. Intervjuene har ganske så lik struktur som dagligdagse samtaler, men skiller seg ved at det er en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har i denne studien gjennomført fem delvis strukturerte intervju hvor jeg har fått høre om informantenes erfaringer med digital og fysisk forelesning. Delvis strukturerte intervju har fastlagte tema på forhånd og underveis som intervjuet foregår bestemmes rekkefølgen på temaene (Thagaard, 2018). Fordelen med denne typen intervju er at intervjuet har en fleksibel struktur slik at jeg hadde mulighet til å inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd.

3.1.1 Hermeneutikk

Vitenskapsteoretisk kan vi se på den kvalitative forskningen gjennom et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk er læren om tolkning og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt for forståelse og fortolkning (Dalen, 2011). Det handler om å innhente og arbeide med meningsfulle materialer, som i dette tilfellet er mennesker og tekster (Brottveit, 2018). Ved å tenke over hva vi gjør når vi fortolker, er hermeneutisk metode blitt utviklet. Jeg har selv hørselsnedsettelse og har vært student i mange år, og har en forforståelse av erfaringene og opplevelsene studentene jeg har snakket med har delt. Når studentene har startet setninger som for eksempel «det er støy i de største forelesningssalene» fortolker jeg dette ved å kjenne meg igjen i situasjonen. En slik prosess kalles den hermeneutiske sirkel, og forutsetter at jeg som forsker er oppmerksom på betydningen av egen forforståelse, og hvordan disse påvirker tolkningsarbeidet (Brottveit, 2018).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvelgelsesprosess

Når man utfører kvalitative studier har man oftest et begrenset antall informanter som gjør det viktig å bruke en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen så utvalget gir en forståelse av hva vi studerer (Thagaard, 2018). Min utvelgelsesprosess startet med å lage en liste over kriterier som var viktig i forhold til tema for studien. Kriteriene jeg hadde var at informantene måtte være studenter, ha alt fra lett til alvorlig hørselsnedsettelse, og ha erfaring med både fysisk og digital forelesning. Etter hvert ble det også nødvendig å legge til at studentene helst skulle være på sitt fjerde semester for å sikre at de hadde erfaring med fysisk forelesning slik den var før nedstenging mars 2020. Jeg ønsket å komme i kontakt med fem til seks informanter for å sikre et godt utvalg.

Jeg startet rekrutteringen ved å sende epost til HLFU for å spørre om de hadde en studentkontakt eller likepersoner som hadde kontakt med studenter etter mine kriterier. Videre la HLFU ut min kontaktannonse ut på deres Facebookside, og jeg delte statusoppdateringen videre på min private side, og på Facebooksiden «Hørselshemmet» som er en gruppe for hørselshemmede og pårørende med 7300 medlemmer. Deretter ble det vist stort engasjement både fra venner og bekjente, og jeg kom i kontakt med fire studenter. Videre tok jeg kontakt med HLF på epost da de tilbyr kurs for elever ved videregående skole som handler om

hvordan livet etter videregående kan være, enten man skal studere eller arbeide. Gjennom HLF kom jeg i kontakt med en siste informant som tidligere hadde deltatt på kurset.

3.2.2 Utvalget

For å komme i kontakt med studenter med hørselsnedsettelse trodde jeg HLF eller HLFU hadde egne grupper eller likepersoner for studenter, og derfor kontaktet jeg de først. Det viste seg at det verken fantes et register eller egne likepersoner for studenter, men jeg fikk likevel god hjelp. At dette ikke finnes gjør det desto vanskeligere å identifisere de studentene jeg har intervjuet, i og med at jeg ikke kommer til å dele studentsted eller alder.

Jeg kom i kontakt med fem studenter, alle studenter ved ulike høgskoler og universitet i Norge, og alle kvinner. For å ivareta deres anonymitet er navnene byttet til Anne, Lise, Kari, Ida og Trine. Jeg har valgt å informere om studieretning da det vil være relevant for senere beskrivelser av hvordan studentene opplever forelesninger.

- Anne var student på sitt sjette og siste år, og jobbet for øyeblikket med masteroppgaven sin innenfor psykologi.
- Lise studerte et musikkfag hvor hørselen spilte en stor rolle. Dette studiet var en bachelor, og Lise var godt i gang med den avsluttende oppgaven.
- Kari startet å studere høsten 2020 på et pedagogisk fag. Hun var nå på sitt andre semester og forklarte at hun fikk noe erfaring med fysisk forelesning under høstsemesteret, og noen få uker i starten av andre semester.
- Ida hadde tidligere tatt en bachelor innenfor pedagogikk. Deretter jobbet hun noen år før hun nå hadde startet på et masterprogram hvor hun gikk siste semester. Masterprogrammet var også innenfor pedagogikk.
- Trine var student ved en privat høgskole. Her tok hun en bachelor innenfor økonomi, og hun var kommet til sitt andre semester. Tidligere hadde hun tatt et årsstudium ved både høgskole og universitet. Det ene årsstudiet var egentlig en bachelor, men på grunn av hørselsnedsettelsen så hun ikke for seg at hun klarte å fullføre denne, og avsluttet derfor utdanningen etter første studieår.

3.2.3 Intervjuguide

En intervjuguide må være godt planlagt slik at vi kan stille spørsmål om de sentrale temaene som er planlagt og kan være fleksibelt overfor intervjupersonens utsagn, og den består av de spørsmålene som representerer sentrale temaer i undersøkelsen (Thagaard, 2018).

Intervjuguiden i denne studien er laget med tema som baserer seg på problemstillingen: hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?

Intervjuguiden (Vedlegg 1) er utformet med noen spørsmål fra Kjekas undersøkelse i 2007. Ved denne undersøkelsen ble det gjort gode funn som viser hvilke mestringsstrategier studenter brukte i 2007, og jeg syntes det kunne være interessant å se om de samme mestringsstrategiene blir brukt av dagens studenter både ved fysisk og digital forelesning.

Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet ved «traktprinsippet». Dette går ut på at man starter med å stille spørsmål som gjør at informanten føler seg avslappet, og deretter kan man stille spørsmål som omhandler følelser og de sentrale temaene. Til slutt kan «trakten åpnes og man kan stille spørsmål om generelle forhold igjen (Dalen, 2011). Jeg hadde spørsmål i intervjuguiden som omhandlet det generelle først for å skape en trygg og avslappet stemning sammen med studentene. Jeg utviklet også åpne svaralternativ da ja/nei-spørsmål sjeldent vil åpne for ny kunnskap (Malterud, 2012).

Spørsmålene i intervjuguiden var ikke direkte spørsmål om hvilke mestringsstrategier som blir brukt, men heller indirekte spørsmål som for eksempel om studentene forberedte seg til forelesninger. Videre ble oppfølgingsspørsmål formulert for å invitere studentene til å gi beskrivelser av erfaringer og hendelser slik Thagaard (2018) påpeker. De fleste spørsmålene var også utformet slik at de handlet om både fysisk og digital forelesning. Som for eksempel spørsmål om hvordan studentene forbereder seg til fysisk forelesning, og om forberedelsene har forandret seg etter at det ble digital forelesning.

3.2.4 Gjennomføring av videointervju

På grunn av koronapandemien og smittevernregler har gjennomføringen av intervjuene foregått med videosamtaler på Zoom. Dette har gjort det mulig å rekruttere informanter som studerer i andre byer enn Oslo. På grunn av personvernregler ble intervjuene gjennomført i en server på privat PC. Opptakene ble deretter lagret trygt i Tjenester for Sensitive Data (TSD). TSD blir benyttet dersom man har røde og svarte data. Siden jeg skulle jobbe med data som var på grenseland til helserelevant informasjon, bestemte jeg meg for å lagre dataen min her. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en medstudent hvor jeg testet at opptakene jeg tok ble lagret sikkert og riktig i TSD, og at all teknologi fungerte som det skulle. Ved prøveintervjuet ville jeg og forsikre meg at temaene hadde en rekkefølge som passet. Under prøveintervjuet virket teknologien tilsynelatende å fungere. Det ble gjort noen få endringer på rekkefølgen

temaene hadde, da noen tema ble mer naturlig andre steder. Jeg omformulerte i tillegg noen få spørsmål.

Ved avtale om intervjuetidspunkt fikk informantene tilsendt prosjektbeskrivelse (Vedlegg 2), samtykkeskjema og invitasjon til videomøtet. Samtykkeskjemaet kunne informantene enten sende til meg med signatur før videomøtet startet, eller så tok vi samtykke eksplisitt før intervjuet startet. På grunn av koblingen mellom privat PC og server opplevde jeg ved det første intervjuet at informanten ikke hørte hva jeg sa, at lyd og bilde ikke var synkronisert og forsinket, eller at lyden ble så hakkete at det ikke var mulig å høre hva jeg sa. Jeg måtte flere ganger gjenta spørsmål, og både jeg og studenten avbrøt hverandre. I de neste intervjuene tok jeg derfor kun opptak med privat PC, og ringte til Zoom-samtalen med mobiltelefonen min. Dette fungerte overraskende bra, og jeg opplevde kun få avbrudd på grunn av dårlig nettverksforbindelse hos meg eller informant. Avbrudd i samtalene kan ha vært med på å hindre flyt i intervjuene og hindre informantene i å snakke «fritt».

Ved starten av hvert intervju fortalte jeg litt om meg selv, og deretter stilte jeg informantene spørsmål om hvordan de hadde det, hvordan situasjonen der de bodde var grunnet koronapandemien, og generelle spørsmål om utdanningen de tok. Dette gjorde jeg for å skape en avslappet stemning. Videre hadde jeg forberedt åpne spørsmål for å hindre ja/nei svar. Da intervjuguiden ble utarbeidet var dette lite problematisk, men da jeg gjennomførte prøveintervju merket jeg at noen av spørsmålene likevel ble lukkede spørsmål. Jeg omformulerte disse så godt det lot seg gjøre. Da jeg gjennomførte intervjuene, og jeg kom i naturlig snakk med informantene, opplevde jeg det som krevende å få informantene til å svare utfyllende på noen spørsmål. Det hendte at jeg måtte stille spørsmålet der dette skjedde en gang til senere i intervjuet for å få et mer utfyllende svar. Dette kan ha vært med på å hindre flyt i intervjuene.

3.3 Databehandling

3.3.1 Transkribering

Når man har samlet inn data starter prosessen med bearbeiding og fremstillingen av den, noe som for min del var å transkribere intervjuene. I denne fasen er det viktig at man ikke omformulerer utsagn som informanten har sagt, og gir det en annen betydning enn det vedkommende har sagt (Brottveit, 2018). Transkriberingen startet jeg med da alle intervjuene var over. Dette gjorde jeg gjennom TSD server i Microsoft Word. Noen ganger var det vanskelig å høre hva studentene sa, og jeg var da avhengig av å se på videoen i tillegg for å

sikre at det ble transkribert korrekt. Jeg tok et valg om å ha med alle tenkelyder som for eksempel «eeh» og «mmm». I tillegg ønsket jeg å ha med «liksom» og «eller sånne ting» der det ble sagt fordi jeg ønsket en så ordrett transkripsjon som mulig. Personlige opplysninger som handlet om hva og hvor de studerte, i tillegg til navn som ble nevnt ble ikke tatt med da dette er irrelevant for studien.

Det var noen utfordringer med hvor lange svar informantene hadde, da noe av det som ble fortalt var irrelevant for studien. Jeg valgte derfor å ikke transkribere noen svar som ble gitt. Etter hvert som transkriberingene var ferdig sendte jeg kopi til de studentene som ønsket å se gjennom for godkjenning.

Når transkriberingen var ferdig slettet jeg videofilene av hvert intervju, da det ikke var nødvendig å oppbevare disse lengre. Lydfilen og de transkriberte dokumentene ble oppbevart på TSD til etter prosjektslutt for å ha mulighet til å se tilbake på disse dersom noe skulle være uklart. Grunnen til at det blir oppbevart i TSD er fordi noen av intervjuene er røde data. I noen intervju prater studentene mye om hvilket hørselstap de har, og hvilke hørselshjelpemidler de bruker. Dette kan kategoriseres som røde data da det er helserelatert informasjon.

3.3.2 Analyse

Siden jeg gjennomførte delvis strukturerte intervju kan tematisk analyse, eller temaanalytisk tilnærming, egne seg best fordi det først og fremst er snakk om å sammenligne svarene fra hver enkelt student (Brottveit, 2018). Fordelen med denne analysen er at vi går i dybden på de enkelte temaene og sammenligner svarene fra alle deltakerne, som vil si hva de sier om fysisk og digital forelesning og sine mestringsstrategier (Brottveit, 2018; Thagaard, 2018).

Analysen av data starter allerede når intervjuene pågår ifølge Brottveit (2018). Fortolkning foregår parallelt med at informanten deler sine erfaringer, tanker og opplevelser. Jeg fikk for eksempel flere assosiasjoner med det studentene delte med meg, både på grunn av egne erfaringer, men også fordi jeg har hørt fra andre studenter både med og uten hørselsnedsettelse fortelle lignende. Når intervjuene transkriberes, fortsetter analysen. Her er det viktig at man ikke omformulerer det informantene har sagt, og gir det en annen betydning (Brottveit, 2018). I og med at jeg har hørselsnedsettelse og har studert i mange år selv, har jeg en god forståelse av det studentene jeg har vært i kontakt med har delt med meg. Dette måtte jeg ta i betraktning da jeg skulle transkribere og analysere intervjuene. Det var noen ganger vanskelig og ikke sammenlignende egne opplevelser med studentenes opplevelse, men samtidig

tror jeg at jeg har en bedre forståelse av det studentene har delt. Min bakgrunn kan ha en stor påvirkning av tolkningen av intervjuene, men jeg forholdt meg til intervjuene så nøytralt som mulig.

For å organisere og framstille intervjumaterialet satte jeg koder til sammenhengende sitater fra intervjuene. Kodene var begreper og stikkord som videre ble til kategorier (Brottveit, 2018). Jeg brukte analyseprogrammet Nvivo for å kode. Dataprogrammet hjelper med å lage oversikt over kodebetegnelser og kan finne igjen utsnitt av teksten. Deretter kan man sammenligne mellom flere intervjuer i studien (Thagaard, 2018). Jeg delte sitatene inn i disse kategoriene:

- Mikrofonbruk
- Forberedelse
- Tilrettelegging
- Informasjon om tilrettelegging
- Forberedelse før forelesning
- Informere om hørselsnedsettelse
- Problemfokusert mestring
- Følelsesfokusert mestring
- Beskrivelse av forelesning
 - o Fysisk forelesning
 - o Digital forelesning
- Andre viktige tema (under denne kategorier havnet det jeg mente kunne være viktige sitater, men som ikke tilhørte noen av nevnte kategorier).

Jeg hadde en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming som vil si at jeg både skapte begreper fra det studentene delte med meg, og hadde begreper fra teorien for å gjenkjenne mønstre i dataene, og knytte det opp mot relevant teori (Thagaard, 2018). Begreper brukt fra teorien er blant annet problem- og følelsesfokusert mestring.

3.4 Studiens kvalitet

I denne delen av kapittelet vil jeg diskutere studiens kvalitet innenfor kriteriene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Validitet handler om logisk sammenheng mellom studiens utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på. Reliabilitet handler om sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen.

Generaliserbarhet handler om undersøkelsens gyldighet ut over de tilfeller som har vært utforsket (Tjora, 2021).

3.4.1 Reliabilitet – pålitelighet

Pålitelighet handler som nevnt om sammenhenger internt i forskingsprosjektet, og hvordan dette synliggjøres. Dersom man har relevante koblinger mellom empiri, analyser og teori bidrar dette til å styrke påliteligheten dersom det redegjøres godt (Tjora, 2021). I følge Thagaard (2018) refererer reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme fram til de samme resultatene. Innenfor *kvantitative* studier vil dette være mulig i mye større grad da forskningen der ofte er tilgjengelig for at andre skal kunne gjennomføre og gjenta tilsvarende forskning for å styrke forskningens troverdighet (Tjora, 2021). Innenfor kvalitativ forskning er ikke det like relevant fordi det ville ødelagt forskningen dersom forskeren skulle oppført seg som en «robot» gjennom hele forskningsprosjektet for å gjøre studien repeterbar (Tjora, 2021). Forskerens rolle er en viktig faktor som utformes i samspill med informanten, og både informantene og omstendighetene endrer seg. Dette gjør det vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen, 2011). Hadde noen for eksempel kontaktet de samme studentene om et år hadde situasjonen deres vært annerledes. For det første ville flere vært ferdig med utdanningen sin, og erfaringene ville vært fjerne minner. For det andre kan vi håpe på at pandemien da er over, og at skolehverdagen er normal igjen. For det tredje hadde de som fortsatt studerer nå fått enda flere erfaringer med fysisk forelesning, og kanskje ville de gitt andre svar på spørsmålene.

Ifølge Tjora (2021) er det vanlig å bruke sitater fra intervjuet for å gi leseren mulighet til å komme «tettere på» empirien i formidling av kvalitativ forskning. Dette er for at man ikke bare skal fortelle leseren, men vise leseren hva det er man har tolket. Jeg vil i kapittelet hvor jeg presenterer funnene vise til flere sitater fra intervjuene, med pseudonym. Tjora (2021) hevder at slik innblikk i hvordan empirien brukes vil øke lesbarheten.

Reliabilitet innebærer også at vi reflekterer over betydningen av hvordan forskeren framstår for personene som er intervjuet (Thagaard, 2018). Dette tenkte jeg over en del, både måten jeg introduserte meg selv, og over måten jeg kommuniserte med studentene. Jeg ønsket å ha en avslappet samtale med studentene. Min opplevelse var at alle hadde det bra under intervjuene og ikke følte seg presset til å dele noe de ikke ønsket. Jeg tenkte også over hvordan responsen min var til hva studentene delte, og jeg opplevde det som lettere å nikke bekreftende enn å gi verbale bekreftinger. Dette handlet mye om usikkerhet over nettverket. Hadde jeg utført

intervjuene fysisk hadde jeg også tenkt mye på hvordan jeg plasserte meg i forhold til studentene, og i tillegg hvordan kroppsspråket mitt var. Dette ble ikke like relevant nå siden de kun så hodet og litt av armene mine.

3.4.2 Validitet – gyldighet

Validitet er det samme som gyldighet, og knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer fram til (Thagaard, 2018). For å presisere begrepet kan vi stille spørsmål om de tolkningene vi har kommet fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Validitetsdrøfting av forskerrollen, datainnsamlingsmetode og bearbeiding av datamaterialet vil være med på å styrke gyldigheten til forskningen.

Datainnsamlingsmetode må være tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretisk forankring (Dalen, 2011). Valget om å gjennomføre delvis strukturerte intervju som datainnsamlingsmetode var enkel. Det var her jeg mente jeg kunne få studentene til å dele flest erfaringer, og snakket i dybden om både fysisk og digital forelesning.

Begrunnelsene for valg av metode ble presisert med at et delvis strukturert intervju har fleksibel struktur slik at jeg hadde mulighet til å inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd. Dette viste seg å være viktig, og jeg kom innom flere tema under intervjuene som ikke var planlagt. I tillegg ble det tatt videoopptak og lydopptak av intervjuene som har bidratt til at det ble korrekte uttalelser da jeg skulle transkribere intervjuene.

Ifølge Thagaard (2018) har vi et utgangspunkt for å utvikle en forståelse innenfra dersom vi har en tilknytning til det miljøet vi studerer. Erfaringene vi har i miljøet kan bidra til gjenkjennelse, og blir et utgangspunkt for forståelsen vi etter hvert kommer frem til. I relasjon til nye kunnskaper og egne erfaringer utvikler vi tolkninger av de fenomenene vi studerer. En ulempe med å kjenne godt til et miljø er at man overser det som er forskjellig fra egne erfaringer (Thagaard, 2018). Som jeg har nevnt tidligere har jeg selv hørselsnedsettelse, og med tanke på at jeg selv studerer har jeg gjennom hele studien vært bevisst på at jeg ikke skal sammenligne alt studentene har fortalt med egne erfaringer. Jeg har prøvd å se på erfaringene til studentene som ny kunnskap. Mine erfaringer kan være både en styrke i studien, men og en begrensning da jeg kan ha oversett nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer.

Ved at jeg gjennomførte et prøveintervju sikret jeg at intervjuguiden var god, og at det tekniske rundt intervjusituasjonen fungerte som det skulle. Jeg omformulerte noen spørsmål til å bli mer åpen, og små endringer i temarekkefølge. Etter at omformuleringene ble gjort opplevde jeg likevel at noen av spørsmålene som ble lukkede i prøveintervjuet, fortsatt var det under intervjuene. Dette kan skyldes at det under prøveintervjuet ikke var en student med hørselsnedsettelse som kunne sette seg inn i spørsmålene i like stor grad som en student med hørselsnedsettelse.

Jeg har benyttet dataprogram for analyse og koding av intervjuene. Dalen (2011) hevder at bruk av dataprogram bidrar til å gjøre analyseprosessen mer transparent som betyr at den blir mer «gjennomsiktig» og styrker forskerens muligheter til å sjekke eget datamateriale, bidrar til å sikre validiteten, og samtidig mer etterprøvable for andre forskere.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen hvor det er store utvalg og representativitet, og handler om resultatene vi har kommet fram til kan overføres til andre grupper enn dem som er utforsket (Dalen, 2011). Innenfor kvalitativ forskning har man behov for å tenke på generalisering på en annen måte fordi man ikke har like stort utvalg og heller ikke bruker de samme metodene som i kvantitativ forskning. Tjora (2021) beskriver tre ulike former for generalisering i kvalitativ forskning: moderat, naturalistisk og konseptuell generalisering. Moderat generalisering handler om at det er opp til forskeren i større grad å beskrive i hvilken situasjon resultatene vil kunne være gyldige. Naturalistisk generalisering handler om generalisering som overlates til leseren på grunnlag av et nøye beskrevet utvalg og design. Konseptuell generalisering handler om å framstille funn i form av konsepter, for eksempel begreper og modeller som ikke direkte er knyttet spesifikt til den empirien eller den casen som ligger til grunn.

Denne studien er rettet mot naturalistisk generalisering hvor jeg har beskrevet utvalget og designet, og leseren selv kan bestemme om studien er generaliserbar eller ikke. Utvalget består av kun fem informanter noe det er flere grunner til. For det første er det vanskelig å komme i kontakt med studenter med hørselsnedsettelse. I Norge har vi ikke et register som forteller hvem som har hørselsproblematikk, noe som gjør det vanskelig å få en oversikt over for eksempel hvor mange studenter som har krav på tilrettelagte klasserom, og hvor stor andel av studentene som kunne sett det som nyttig med tilrettelegging. Det var og vanskelig å vite hvem jeg skulle kontakte for å komme i kontakt med studentene. For det andre så ville det

ikke vært hensiktsmessig for studien å ha flere enn seks eller syv informanter, da det ville blitt for mange. Det hadde vært gunstig og hatt en informant til. Utvalget består også kun av kvinner, noe som kan ha påvirket resultatet av studien. Svarene til mannlige studenter med hørselsnedsettelse hadde vært interessant å sammenligne til svarene fra kvinnene. I tillegg var alle studentene jeg kom i kontakt med, studenter ved høgskoler og universitet i sørlige deler av Norge. Det vil si at ingen var studenter ved skoler i Nord-Norge. Grunnen til at jeg ikke har kommet i kontakt med studenter ved skoler i Nord-Norge kan være fordi disse skolene ikke har vært påvirket av nedstenging grunnet koronapandemien i like stor grad som skoler i sørlige deler av Norge. Det kunne likevel vært interessant å sammenligne deres skolehverdag med skolehverdagen til de jeg har intervjuet.

På tross av mangler ved utvalget er det også deler ved utvalget som er bra. Alle studentene jeg har vært i kontakt med har studert på ulike høgskoler og universitet, og alle har ulike studieretninger. De hadde også ulike erfaringer med tilrettelegging fra tidligere skolegang.

3.5 Etiske betraktninger

Ifølge Thagaard (2018) er det spørsmål om hvor mye vi kan informere deltakerne om i forkant av intervjuet da det kan påvirke deltakernes atferd. Jeg ville ikke gi studentene mulighet til å tenke for mye på tema eller forberede seg på svaralternativ til spørsmålene mine, og derfor informerte jeg de med så få detaljer om undertemaene som mulig. Samtidig har man som forsker et ansvar å gi de som deltar tilstrekkelig informasjon om forskningen, formålet med forskningen, og hvem som har tilgang til informasjonen som blir gitt (NESH, 2018). I prosjektbeskrivelsen ble studentene også informert om fritt samtykke. Et informert fritt samtykke vil si at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta, og at det ikke er noen press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Samtykket må også være uttrykkelig som betyr at deltakerne gir uttrykk for at de er innforstått med hva det innebærer å delta i prosjektet (NESH, 2018). Før hvert intervju forsikret jeg meg om at studentene hadde lest prosjektbeskrivelsen de hadde fått tilsendt, og jeg svarte på spørsmålene de hadde.

NESH (2018) beskriver viktigheten med å kartlegge levekår og støtteordninger for mennesker i utsatte grupper, som for eksempel mennesker med hørselsnedsettelse, og beskriver at noen kan oppleve frykt med å bli satt i et uheldig lys. Det var også viktig for meg at studentene ikke skulle føle seg presset til å dele erfaringer med meg hvis de syntes det var ubehagelig. Jeg lot studentene selv bestemme hvor mye de ønsket å dele, og jeg presset ingen til å dele

mer enn de ønsket. Samtidig hadde jeg en interesse av å kartlegge deres erfaringer og opplevelser.

Jeg var forberedt på å få fortrolige (røde) data siden jeg skulle intervjuere studenter med hørselsnedsettelse. Derfor søkte jeg, og fikk tilgang til TSD for lagring og behandling av dataene. En koblingsnøkkel mellom fiktive navn og de virkelige navnene ble tatt vare på et papir som jeg oppbevarte hjemme, atskilt fra PC.

Meldeskjema for forskningsprosjektet ble sendt inn til NSD, og ble godkjent 27.01.21. Senere ble det gjort endring i hvordan samtykke skulle innhentes, i tillegg til endringer på informasjonsskriv og intervjuguiden. Ny godkjenning ble gitt 04.03.21 (Vedlegg 3).

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater fra analyseringen av intervjuene for å besvare problemstillingen «*Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?*». Jeg har tidligere beskrevet kategoriene de sammenhengende sitatene fra studentene ble delt inn i.

Disse kategoriene presenterer nå overskrifter i kapittelet.

4.1 Informasjon før utdanning

Ved spørsmål om studentene hadde fått informasjon om hvilken tilrettelegging de har krav på, eller om de visste at de hadde krav på tilrettelegging kom det forskjellige svar. Kari og Trine hadde vært elev på Briskeby videregående skole, som er skole for hørselshemmede elever. På skolen blir de tilbudt kurs som informerer om veien videre etter videregående, og forbereder elevene på hva de kan kreve, og hvordan de skal gå fram både ved utdanningsinstitusjoner og arbeidsplasser. Kari fortalte at hun hadde blitt anbefalt av Briskeby å søke til universitetet hun studerte ved fordi de var flinke på universell utforming, og spesielt gode til å ta hensyn. Hun fortalte og at det alltid var foreldrene hennes som fikk informasjon, som måtte videreføres til henne. Da Trine fortalte om kurset kom det fram at en tidligere elev ved Briskeby hadde vært på kurset, og fortalt om studietiden etter videregående. Den tidligere eleven hadde delt tips og erfaringer med tegntolk og skrivetolk, og informert om hvordan man kunne søke hos NAV.

Anne fortalte at hun visste om hvilken tilrettelegging hun har krav på, for eksempel at foreleserne bruker mikrofon. Hennes erfaring var at det ikke alltid lot seg gjøre å spørre om tilrettelegging eller hjelp med tilrettelegging. Hun beskriver det slik:

Jeg har jo hatt hørselshemming så lenge at jeg vet jo at du kan teknisk sett gå til en administrasjon og forsøke, men jeg har ikke erfaring med at det fører til så mye, så jeg tror ikke jeg prøvde noe særlig på universitetet heller.

Ida sa hun ikke hadde tenkt så mye på tilrettelegging, og Lise fortalte at hun verken visste om tilrettelegging eller hadde hørt noe om det etter at hun begynte på skolen.

4.2 Fysisk forelesning

Da studentene skulle beskrive hvordan den fysiske forelesningen var, var det fellestegn som gikk igjen. Tre av studentene beskriver store forelesningssaler som er dårlig utformet med tanke på lyd. Anne forteller at det tidlig i studiet var flere elever, og at de da var i store forelesningssaler. Hun beskrev erfaringen med store forelesningssaler:

Det er jo alltid litt stress ikke sant, et svært rom, og lyden hopper frem og tilbake, og folk snakker bak deg, og du skjønner ikke hvor lyden kommer fra, så det er litt deilig nå med å være mindre klasse, da kan jeg kontrollere lyden litt bedre.

Antallet studenter i klassene til studentene var fra 15 til 300, hvor Trine hadde den største klassen. Hun beskriver forelesningene som gode, og hadde mulighet til å sitte langt framme, og foreleserne brukte ofte mikrofon som var koblet til felles høytaleranlegg.

Lise beskriver den fysiske forelesningen som mye samarbeid med medstudenter, og på tvers av klasser. Hun forteller at de ofte har forelesning sammen med andre klasser som tar lignende fag som hennes klasse, og at de da er samlet i store auditorier. Ellers er de samlet klassevis i små klasserom.

4.2.1 Forberedelse

Alle studentene sier at de kommer tidligere til forelesningene for å kunne sitte langt fram i forelesningssalene eller klasserommene. Tre av studentene forteller også om hørselsnedsettelse som er verre på det ene øret, og at de må sitte med det gode øret til foreleser dersom det er mulig. Ida beskriver plasseringen sin i klasserommet på denne måten:

Jeg prøver alltid å sette meg på sånn andre rad ved vinduet cirka, fordi da sitter jeg ganske nærme den som foreleser. Jeg prøver å sitte sånn for da får jeg lys bakfra så jeg kan se, også sitter jeg samtidig sånn at det skal være greiest mulig å få med meg hva de andre sier. Men noen ganger så har vi hatt sånt avlangt klasserom så det er ganske kort fra bakerst til fram til kateteret, men så sitter man sånn veldig spredt ut til siden.

Ida og Anne forteller at forelesere enten legger ut Power Point før forelesningen, men at det som oftest legges ut etter at forelesningen er ferdig. Begge sier de leser denne før forelesning. I tillegg sier Ida at hun leser pensum, forelesningsplan og emneplan før forelesning fordi det da er lettere å følge med.

Trine har skrivefolk ved fysisk forelesning, og beskriver sine forberedelser som dette:

Det har egentlig vært litt planlagt at jeg kommer tidlig inn i forelesningsrommet for å komme litt fram, men også for å få litt tid på å koble iPaden opp til folkene. Jeg har vel alltid vært ganske tidlig inn i forelesningssaler. Men jeg skal ærlig innrømme at jeg ikke har vært veldig flink til å lese pensumbøker før forelesninger.

4.2.2 Tilrettelegging

Trine, som hadde vært på kurs ved Briskeby videregående, forteller at hun har hatt en person fra rehabilitering og utadrettede tjenester (RUT) på den første forelesningen ved nye skoler.

Jeg har alltid hatt noen som har kommet inn og sagt at ‘dere har en elev i klassen som hører dårlig, og de neste 30 minuttene eller noe så skal jeg fortelle litt om hvordan det kan oppleves’. For at de skal få en bedre forståelse for det.

Trine forteller også at hun har fått mulighet til å snakke med en veileder så ofte hun vil. Denne veilederen er en slags mentor som kan svare på spørsmål som handler om forelesningene, gå gjennom forelesningsnotater og hjelpe til med arbeidskrav. Ingen av de andre studentene som er intervjuet forteller om noen som helst form for fysisk tilrettelegging, men flere bekrefter at forelesere bruker mikrofon.

På spørsmål om det finnes mikrofoner til studentene svarer alle nei. Ida sier hun sjeldent får med seg hva de andre studentene sier, og dersom de har time hvor det er over 50 deltakere tror hun ikke de andre studentene får det med seg heller. Hun sier:

Da syntes jeg at det er en fordel hvis foreleser kan gjenta hvis det er spørsmål, at de gjentar spørsmålet før de svarer, for det tror jeg det er mange som ville hatt nytte av.

Nå jeg spør om foreleserne bruker å gjenta svarer hun at det er sjeldent, og kun hvis noen spør.

Ida nevner at hun har en streamer til høreapparatene, men mener det hadde vært bedre hvis foreleser brukte høyttaleranlegget som finnes slik at alle i klasserommet får høre lyden:

Jeg har sånn streamer til høreapparatene som også fungerer som mikrofon som man kan ha rundt halsen. Så det har hendt at jeg har spurt bare foreleseren om de kan ha den rundt halsen, for da får jeg lyden rett i høreapparatene. Men det beste hadde jo vært om de kunne bruke den mikrofonen som finnes i alle klasserommene, fordi det er jo sikkert flere enn meg som hører dårlig i en klasse mellom 50 og 80 stykker

4.3 Digital forelesning

Under intervjuene blir det stilt spørsmål om hvordan de digitale forelesningene har vært. Anne, Trine og Ida opplevde at digital forelesning var mer behagelig og lettere enn fysisk forelesning. Anne sier:

Jeg har nesten glemt litt at jeg er tunghørt nå i koronaperioden fordi det er liksom, du sitter jo der og får god lyd og får med deg alt og, ikke sliten og, ja.

Ida sier:

Jeg synes egentlig har fungert ganske godt. De har brukt en del sånn «breakout rooms», hvor man har vært sånn tre-fire stykker. Sånn som dette (intervjuet) fungerer veldig bra fordi da bruker jeg hodetelefoner. Og hvis det er noen som har mye støy så er det plagsomt for alle så da får de som regel beskjed om det ... jeg synes at digital undervisning har vært lettere. Det kan jo hende at det har litt med den gruppa jeg har vært i sikkert også, men folk har snakket en og en og det har vært lite bakgrunnsstøy ... Jeg synes jeg har måttet konsentrere meg mindre.

For Trine sin del har digital forelesning vært en god opplevelse hvor hun har fått god lyd fra foreleser, og alle andre har mikrofonen skrudd av. Hun sier også:

Altså siden det bare er foreleser som har mikrofonen på så har jeg ikke hatt skrivetolk på digital forelesning. Så da er det egentlig bare å ha lyden litt høyt, og hvis det skulle bli noen problemer så sender jeg bare melding om at 'hva var det du sa da'.

Kari har ikke en god opplevelse med digital forelesning. I og med at hun startet å studere høsten 2020 har hun ikke knyttet god kontakt med de hun studerer sammen med, og føler at studentene ikke er trygge på hverandre. Hun opplever forelesningen som halvveis, og det er mange som ikke møter opp til verken fysisk eller digital forelesning. På grunn av dårlig oppmøte blir klassen hennes ofte slått sammen med de som tar et årsstudium i samme fag. Dermed opplever Kari seg enda mer utrygg. Forelesningen blir og påvirket av hørsele til Kari, og hun sier:

Jeg syntes det er vanskeligere digitalt, fordi det er jo ofte det at nettet henger litt, jeg leser jo 20 % munnavlesning, så da har jeg jo sånn på fullskjerm sånn at jeg ser de godt. Også er det jo ikke alle som har kamera på, og da kan en jo ikke lese av der heller. Også kommer det litt an på foreleseren vi har, og om hvor trygge alle er til å bruke det.

Lise studerer et fag innen musikk, og var i praksis da pandemien startet. På dagen ble alt digitalt, og hun beskriver det som en blandet opplevelse.

Vi har gjort alt over Zoom og Messenger. Også har vi hatt et fag hvor vi jobber med en artist, og det var jo også litt vanskelig å jobbe veldig tett med en i musikkbransjen over Zoom og Messenger ... Det har vært vanskelig, spesielt de ukene hvor vi skal samarbeide med de i musikkbransjen så har vi på en måte, vi har ikke blitt kjent med de på samme måte som vi kunne gjort hvis vi hadde truffet de og såne ting. Så, jeg tror nok det har satt en liten stopper for hele prosjektet egentlig.

Lise forklarer at når det er fysisk forelesning, så må hun alltid ta av høreapparatene hver gang hun skal ha på hodetelefoner for å lytte til musikk eller annet, og motsatt når hun skal snakke med de andre studentene. Når det er digital forelesning har det blitt litt enklere, for da trenger hun ikke måtte ta av hodetelefoner og ta på høreapparatene for å snakke med andre. Hun opplever nå derimot vansker med å få god nok lyd via Zoom, og synes at det er mye snakking i munnen på hverandre og vanskelig å få med seg alt som skjer.

På grunn av at jeg bruker HA så liker jeg ikke å ha på meg hodetelefoner fordi da må jeg hele tiden ta høreapparatene ut også hodetelefonene på. Også hvis jeg skal høre hva andre sier eller går ut så må jeg bytte. Jeg synes kanskje at av og til at det er vanskelig å få lyden direkte til meg, hvis du skjønner hva jeg mener. At jeg hører ikke alltid hva de sier 100%.

Lise sier også at hun foretrekker fysisk framfor digital forelesning:

Jeg har *egentlig* ikke noen problem med å høre når det er digital undervisning, og hvis jeg har det så sier jeg bare ifra. Men jeg føler at, hvert fall som person så følger jeg mer med ved fysisk undervisning enn digital.

4.3.1 Forberedelse

Som forberedelse til digital forelesning forteller studentene at de må sitte i rom som er stille, og gjerne ha hodetelefoner på. Anne forteller:

Alt ble jo digitalt veldig kjapt, og da har jeg jo, fordi det er jo vanskelig å fange opp lyd digitalt og, så jeg må alltid da sitte med såne gode øreklokker på for å få med meg lyden, også må det være stille rundt meg, ja, sitte på en plass der jeg ikke blir forstyrret.

Ida forteller at forelesingene blir lettere når det er digitalt, mye av grunnen er fordi hun forbereder seg godt ved å lese pensum og forelesningsplan på forhånd, som hun også gjør ved fysisk forelesning.

Når jeg spør Anne om hun forbereder seg til digital forelesning på samme måte som ved fysisk sier hun:

Nei, det har vært deilig sånn sett, at jeg kan sitte der å få lyden sentrert gjennom hodetelefoner og mindre støy rundt meg. Også er det jo lettere for du ser ansiktet veldig klart til den som snakker, kan tolke hva som skjer utfra uttrykk i stedet for at de står liksom sånn (viser seg fra siden) ikke sant, beveger på seg slik at lyden blir rar.

4.3.2 Tilrettelegging

Når vi kom inn på tema om tilrettelegging ved fysiske forelesninger var det kun Ida som nevnte annen tilrettelegging enn mikrofonbruk, og Anne som hadde tilrettelegging ved eksamen. De andre studentene hadde enten ikke bedt om tilrettelegging, eller fått noen informasjon om hvordan gå fram for å få tilrettelegging. Dette gjaldt også ved digital forelesning.

4.4 Informere om hørselsnedsettelse

Da studentene startet å studere var det noen som sa at de hadde informert skolen om hørselsnedsettelsen sin. Anne gjorde det ved å søke om tilpasning på eksamen:

Jeg søkte om tilpasning på eksamen, og det var omtrent da det eneste jeg gjorde for å informere. Det kan være at jeg hadde et møte også, jeg husker ikke helt. Jeg vet jo at jeg har hatt mulighet til å snakke med forelesere, men jeg har ikke sett det som hensiktsmessig, for det bare virker som mer styr enn du får ut av det. Jeg har egentlig ikke snakka med noen forelesere om hørselshemmingen min noen gang.

Kari og Trine forteller at de sendte e-post til skolen før de startet på skolene. Kari sendte epost til en av foreleserne hun skulle ha:

Jeg sende e-post til foreleseren min, eller hun som var på en måte, hadde mest styring da, også hadde vi en samtale om det da, hva som var lurt å huske på, og at de måtte huske på å spørre hvis det var noe.

Trine:

Jeg sendte e-post en uke i forveien om at jeg hører dårlig, så jeg vil gjerne ta en samtale hvis det hadde vært mulig for dem da, men da var det så mye planlegging at de ikke hadde tid, men da tok jeg den veldig tidlig i den første uka. Med at jeg, mellom en time eller etter at jeg, 'du kunne vi bare snakka litt så du forstår min situasjon'. Så da, de var veldig åpne på alle, at de skulle gjøre det beste for meg da.

Lise og Ida hadde ikke informert skolene før de begynte. Ida informerte foreleserne i starten av forelesningene. Lise har aldri informert om hennes hørselsnedsettelse, men har derimot sagt ifra dersom hun har opplevd problemer under forelesningene.

Jeg har ikke sagt ifra på skolen, men hvis jeg har et problem med det så sier jeg jo ifra, 'jeg har dårlig hørsel og bruker høreapparat og sånt, hvis jeg ikke hører hva dere sier så er det derfor'.

På denne måten informerer hun forelesere og medstudentene samtidig. Hun forteller også at hvis de har forelesning i store auditorier heller spør sidemannen om gjentakelse, enn å rekke opp hånden for å spørre foreleserne.

Hvis vi er i veldig store auditorium så spør jeg jo heller kompisen ved siden av, 'hva var det de sa', fordi jeg synes det er mindre, plagsomt for andre at jeg spør enn at jeg spør foreleser for eksempel. Men hvis vi er i mindre klasserom der jeg kjenner foreleseren bedre, så er jeg ikke redd for å spørre om de kan gjenta det de sa.

For å informere medelever sier Anne at det skjer når hun har hatt muligheten:

Med medelever så sier man jo det til når man får muligheten, det går jo relativt kjapt. Man blir jo flink til å lure det inne overalt da. Bare sånn ja, neimen enten så sier jeg det bare sånn rett ut, 'hei jeg er tunghørt, bruker høreapparat, kan du gjenta det', eller hører du ikke noe så bare 'jeg er tunghørt' ikke sant. Blitt litt, ikke noe skummelt å si det, det går greit.

Ida sier at hun aldri har informert alle i klassen samtidig, men at hun har sagt det når det er gruppearbeid, eller i begynnelsen av forelesninger der foreleser ikke bruker mikrofon.

Nei det har jeg egentlig ikke gjort, med mindre vi har hatt gruppearbeid eller et eller annet noe sånt. Men de har jo fått med seg, jeg har jo ofte startet ganske mange forelesninger med å si at jeg gjerne vil at foreleser skal bruke mikrofon, fordi jeg hører dårlig. Så da har jeg jo på en måte informert alle om det.

Kari sier at hun aldri har informert noen av sine medstudenter, noe som skyldes at starten av studiet var litt vanskelig for henne av personlige grunner vi ikke kom inn på. Deretter følte hun at de ble unaturlig å nevne det når det skulle ha digital forelesning.

Det lureste hadde nok vært å snakke med alle, men nå tror jeg ikke det fungerer på grunn av pandemien og vi ikke kan møtes, men jeg kunne jo ha satt opp et møte digitalt. Jeg merker jo at når man er litt mer på egenhånd nå, og at man ikke har alt det der liksom, de voksne tar seg av det, så er det litt lettere å bare ikke, på en måte ta alle forholdsregler da.

Ida og Anne forteller også om når de ikke hører noe, så er de ikke redde for å si ifra, men at de sjeldent gjør det. Ida:

Nei sjeldent, eller orker ikke be læreren om å si ting om igjen og sånt. Da tenker jeg heller at jeg finner ut av det selv.

4.5 Holdninger fra andre

Jeg stilte spørsmål om hvilke holdninger studentene hadde opplevd fra forelesere og medstudenter. Først snakket vi litt om hvilke holdninger de hadde møtt da de fortalte om sin hørselsnedsettelse. De fleste hadde en god opplevelse og har oppfattet at de fleste har forstått det de forklarer, og det blir tatt hensyn til. Anne forteller at de hun har snakket med, prøver å tilpasse seg fram til de glemmer det. Ida snakker også om folk som glemmer:

Men man glemmer jo, folk glemmer jo veldig fort at man har, at noen hører dårlig, sånn at det jeg syns er viktigst med å si fra er kanskje at folk tåler litt mer, blir litt mindre irritert når man ikke får med seg ting. Men jeg har jo en storebror som også hører dårlig, og jeg tar meg jo i å bli irritert når han ikke hører.

Kari hadde også blitt møtt med gode holdninger, men syntes det var vanskelig å må fortelle det om igjen for å påminne de andre om hørselsnedsettelsen.

Det verste er ikke når en liksom forteller det, eller i begynnelsen, men det er jo det å klare å holde det vedlike. Og fortsette å minne på og tenke at liksom, jeg er jo vant til dette så det er jo på en måte min oppgave å fortelle det, og på en måte det jeg må bidra med, at det er min ting, det er jo ikke de som er vant med det. Jeg syntes det er verre, og må drive og minne de på det hele tiden.

Når jeg spør Lise om foreleserne tar hensyn forteller hun at de ikke gjør det med mindre de får beskjed. Hun forteller også om vennlige medstudenter.

Ikke med mindre de får beskjed om det. De må få beskjed om at 'nå hører vi deg veldig dårlig' eller noe sånt. Men ikke av seg selv. Og det syntes jeg er veldig irriterende ... jeg hadde jo sånne medelever og sånn som alltid liksom hjalp med å vise hva de hadde sagt, som ikke ble irritert hvis jeg spurte 'hva var det de sa'.

Trine hadde tidligere startet på en bachelor, men måtte avslutte etter første studieår fordi hun ikke så for seg at hun ville klart å jobbe i yrket på grunn av hørselsnedsettelsen. Hun fortalte om at hun hadde vært den eneste studenten ved dette faget noensinne med hørselsnedsettelse, og opplevde at foreleserne hadde lite kunnskap om hørselsnedsettelse. Den ene foreleseren hadde ikke visst hvordan hun skulle ta hensyn.

Hun kom jo med disse dumme (viser gåsetegn) spørsmålene da, og tankeganger om at hvis jeg bare snakker høyt. Jeg har møtt på den noen ganger. Også har det vært en del sånn, står og snakker også snur seg for å skrive noe på tavla, fortsetter å snakke og snakker inn i veggen.

Trine studerer ved en privat utdanningsinstitusjon, og betaler for å gå der. Derfor er hun heller ikke redd for å si i fra dersom det er noen i forelesningssalen som bråker

Har det vært sånn at jeg har sittet foran noen som har skravla så har jeg liksom 'unnskyld meg, men kan dere være stille'. Så jeg vil si at jeg, fordi at jeg har jo betalt for studiet så jeg vil jo få noe ut av det.

4.5.1 Mikrofonbruk

Holdninger fra foreleserne har blitt beskrevet som gode, hvert fall når studentene har informert om hørselsnedsettelsen sin i starten av studietiden. En annen måte å ta hensyn på er å bruke mikrofoner som er tilgjengelig i forelesningssalene og klasserommene. På dette

området forteller studentene mye av det samme. Blant annet er noe av det som går igjen at foreleserne ikke bruker mikrofonen som er tilgjengelig av ulike grunner. Ida sier:

I utgangspunktet så bruker jo ofte foreleserne, eller de har tilgjengelig mikrofon, som de skal bruke. Men de starter nesten alle forelesningene med å si 'mmm ja, nei, jeg trenger vel sikkert ikke å bruke denne', også legger de den vekk fordi de synes, jeg tror de syns det er ubehagelig å høre sin egen stemme, eller de syns den er klønete, fiklende eller den går tom for strøm, ja det er alltid noe. Så pleier jeg å rekke opp hånda da å si 'unnskyld jeg hører dårlig så jeg hadde satt pris på om du brukte den mikrofonen'. Og da pleier de fleste å bruke den, men det er litt irriterende å måtte si det hver gang.

Kari beskriver en lignende situasjon:

Også var det vel en av de foreleserne, hun var litt sånn 'det funker ikke', eller så var ikke mikrofonen ladet, så var hun litt sånn, 'jaja, snakker bare høyt' eller noe sånt.

Det kan virke som om det er vanskelig for studentene å si i fra at foreleserne må bruke mikrofon, og at studentene tenker de er til bry. Samtidig kan det virke som det er lite kunnskap fra forelesernes side. Anne beskriver mikrofonbruk på denne måten:

Jeg vet jo at det er tilgjengelig sånn at underviserne kan gå med mikrofon, som kan sendes inn i høreapparatet, jeg har fått høre om det, men jeg vet jo at det er ikke noe, det er jo bare styr for foreleserne. Også tar det tid av undervisningen også, når det bare er en i klassen som får nytte av det, så er det kjipt liksom å ta et kvarter av undervisningen til alle andre så du hører bittelitt bedre ikke sant, da gidder man jo ikke det.

Mangel på kunnskap kan også forhindre studentene i å få med seg det som blir sagt, og Ida beskriver måten noen mumler.

Særlig fordi ofte når du sier, spør om folk kan gjenta ting, så gjentar de jo gjerne på samme måte. Og det folk ofte gjør er at de snakker tydeligere på den første delen av setningen, også spiser de opp den siste delen av setningen. Og det er jo ofte den siste delen av setningen jeg ikke får med meg nettopp fordi folk snakker litt fortere mot slutten. Og når de gjentar det så kan de snakke høyere på den første delen, men så gjør de akkurat det samme enda en gang.

Lise beskriver også at mikrofonene ikke blir brukt, og at hun må minne foreleserne om å bruke de:

Jeg tror ikke at skolen har gjort noe ekstra for de som hører dårlig, bortsett fra å bruke mikrofon, men det er jo noen, mange av foreleserne som synes det er ekkelt å bruke mikrofon, og at de lar vær å gjøre det. Det har vært ganske mange ganger at jeg har måttet gått og sagt ifra til forelesere at de er nødt til å bruke mikrofon.

Trine er den eneste som beskriver god mikrofonbruk av foreleserne.

I forelesningssaler så har foreleserne brukt mikrofon og høyttaler, men da har det vært på eget initiativ.

4.6 Påvirkning av hørselsnedsettelse

Å ha nedsatt hørsel kan påvirke studenter på ulike måter. Man kan bli sliten av å konsentrere seg om å lytte til hva som blir sagt i større grad enn studenter med normal hørsel. Man kan også oppleve at deler av forelesningen blir borte fordi man mister ord eller setninger som blir sagt. Lise forklarer at hun får mye hjelp i høreapparatene, men de har også en bakside:

På mange måter så går det jo greit nå når jeg har høreapparat, for da kan jeg jo henge med på en vanlig måte. Men de gangene jeg ikke hører hva foreleser, eller medelever sier så er det jo veldig slitsomt og måtte spørre om de kan gjenta. Også spesielt siden jeg studerer musikk så er det veldig vanskelig når de spiller musikk høyt i klasserommet så får jo jeg lyden veldig mye høyere enn andre inn. Så ofte når vi har undervisning hvor vi skal spille musikk så går jeg hjemme med vondt i hodet fordi der har vært altfor høyt for ørene mine med høreapparat.

Anne beskriver pauser mellom forelesninger som slitsomme, fordi denne tiden egentlig er for å slappe av, men får den motsatte hensikten.

Også påvirker hørselen i den forstand at studielokalet er jo ikke utforma for god akustikk, det er jo gjerne sånn, ja kantiner er store og har dårlig akustikk så da blir du mer sliten av å ha lunsj ikke sant på grunn av all lyden når du egentlig skal få energi. Også går du inn i neste forelesning og er sliten fordi du har jobba så hardt for å høre alt som er i kantina også skal du igjen høre forelesning også blir du sliten, så får du med deg enda mindre.

Ida beskriver fysiske plager som kan komme av at hun biter tennene sammen. Hun beskriver også irritabilitet. Da jeg spurte om hun merket forskjell på konsentrasjonen fra når hun bruker høreapparat og ikke, svarte hun at hun får mindre hodepine av å bruke høreapparat.

Jeg går mye og biter sammen tennene, men jeg vet ikke om det handler om andre ting ... Jeg blir irritert på meg selv når jeg ikke får til, og jeg blir irritert på andre når de ikke klarer å si ting så jeg hører det. Nei ikke konsentrasjonen, men jeg får litt mindre hodepine, ja litt mindre sliten.

Trine blir mer sliten dersom hun har flere forelesninger på en dag i tillegg til veiledning.

Jeg kjenner at etter forelesninger, eller mye, jeg holdt på å si mye bruk av hodet, sånn som nå så er det matematikk og statistikk, og da kjenner jeg etter en veiledning og en forelesning at da er jeg ganske utkjørt i hodet. Fordi det er så mye, ja altså begreper, fagord, formler som skal brukes. Så jeg kjenner at jeg er mer sliten i hodet når det er flere forelesninger og veiledninger på en dag.

Kari forteller at både fysisk og digital forelesning kan gjøre henne sliten.

Det er vel mest når vi har seminarer og forelesninger at jeg merker at det er tungt å høre på, også er det jo veldig ensformig og når du sitter i tillegg når det er digitalt. Så er det ikke alltid lyden er så bra heller så da bruker en ekstra energi på det også.

Kari startet å studere høsten 2020, og har derfor ikke fått så god kontakt med verken medstudenter eller foreleserne. Hun opplever dette som ekstra usikkert:

Jeg må jo tenke på hvor jeg sitter i klasserommet for eksempel, med tanke på at jeg hører ikke på det ene øret, eller så vidt, og da må jeg jo sette meg i rommet etter der jeg hører, og da er det jo kanskje sånn, kanskje ikke de menneskene jeg føler meg mest trygg på sitter ved min side, og det kan hemme litt undervisning. Jeg tror nok at jeg blir litt ekstra usikker på alt da, for det er jo nytt i tillegg og så skal en i tillegg gå inn med at en på en måte.

Lise har høreapparat hvor hun har mulighet til å skru lyden høyere og sier:

Enten så setter jeg meg lengre fram så jeg hører bedre, eller så prøver jeg å skru opp lyden, eller så går jeg bare. Jeg føler at jeg ikke får med meg noe uansett så da er det ikke noe vits for meg å være der.

Også Anne beskriver at hun av og til må gå hjem fordi hun er så sliten.

Altså hvis jeg glemmer høreapparat så tenker jeg 'nei da går jeg hjem like gjerne, det er ikke vits'. Fordi da vet jeg at du blir mer sliten enn det er verdt, for du får ikke med deg det du skal. Også har det vært ganger selv om jeg har høreapparat at det bare har vært så mye støy og så mye bråk at jeg går midt i timen, fordi det er sånn, det er ikke noe vits, jeg må gå hjem å sove.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene som ble presentert i forrige kapittel i lys av tidligere presentert teori og egne refleksjoner. Jeg har valgt å bruke samme inndeling som resultatene med litt annen struktur. På bakgrunn av problemstillingen «*Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?*» er jeg interessert i å finne ut av hvilke mestringsstrategier studenter med hørselsnedsettelse bruker ved høyere utdanning, både ved fysisk og digital forelesning. I lys av Lazarus og Folkmans åtte mestringsstrategier fordelt på hovedfunksjonene følelsesfokusert og problemfokusert mestring, vil jeg se på hvilke mestringsstrategier studentene bruker i mulige stressende situasjoner.

5.1 Informere om hørselsnedsettelsen

Å informere om hørselsnedsettelsen til forelesere og medstudenter kan for en student med hørselsnedsettelse være vanskelig. Ifølge Rognaldsen (2012) svarte 53% av studentene på spørreundersøkelsen at de ikke ønsker å informere om tilretteleggingsbehovet sitt fordi de ikke ønsket fokus på vanskene sine.

Av de studentene jeg intervjuet hadde ikke Lise og Ida informert skolene de begynte på om sine hørselsnedsettelser. For Lise sin del handlet det om at hun ikke hadde fått noen informasjon om tilrettelegging før hun startet, og jeg tolket det slik at hun heller ikke visste om hvilken tilrettelegging hun hadde krav på. Tallene fra rapporten til Rognaldsen (2012) viser at 39% av studentene som deltok ikke hadde fått informasjon om tilrettelegging av utdanningen de tok. Dette viser at det kan være vanskelig å få tak i informasjon, og det hindrer studenter med hørselsnedsettelse å bruke planlagt problemløsning når det kommer til tilrettelegging. Planlagt problemløsning er en av de åtte mestringsstrategiene til Lazarus og Folkman, og er problemfokusert mestring (Stroebe, 2011). Det handler om å planlegge hvordan du kan løse problemer, og være forberedt på eventuelle stressituasjoner. Ida visste at hun kunne få tilrettelegging, men hadde likevel ikke søkt om det, og heller ikke informert skolen om hørselsnedsettelse før hun startet der. Dette hindrer også henne i å bruke planlagt problemløsning. Samtidig fortalte både Ida og Lise om at hver gang de hadde ny foreleser informerte om hørselsnedsettelsen, slik at foreleseren kunne ta hensyn, som er planlagt problemløsning.

De andre studentene fortalte at de på hver sin måte informerte skolene om hørselsnedsettelsen i forkant av studiestart. Det kan tolkes dit hen at de har brukt følelsesfokusert mestringsstrategi i form av at de har akseptert sitt ansvar overfor situasjonen. Å akseptere

ansvar er en følelsesfokusert mestringsstrategi som handler om å akseptere sitt ansvar i en situasjon, som for eksempel ved å være åpen om hørselsnedsettelsen sin, og erkjenne sitt «problem» (Stroebe, 2011). Å være åpen om hørselsnedsettelse kan gjøres på ulike måter, den ene måten er å bruke høreapparat og andre hjelpemidler (Williams, 2018). Alle studentene brukte høreapparat, og det var ingen som uttrykte at de syntes det var flaut eller ubehagelig. En annen måte å være åpen om hørselsnedsettelse er å informere de rundt seg om hvilke vansker man kan oppleve ved for eksempel kommunikasjon og forelesninger (Williams, 2018). Både Anne og Ida fortalte at de informerte sine medstudenter når de hadde muligheten, og når det føltes naturlig. Dette viser åpenhet og de søker sosial støtte ved å fortelle om hvordan medstudentene kan vise hensyn. Mestringsstrategien å søke sosial støtte er både en problemfokusert og følelsesfokusert mestringsstrategi (Stroebe, 2011). Trine hadde noen som kom til forelesningene for å fortelle om hørselsnedsettelsen, og hvordan det kan oppleves å leve med det. På denne måten kunne medstudentene stille spørsmål til begge parter. Dette kan tolkes som planlagt problemløsning fordi Trine stiller forberedt i situasjonen.

Kari fortalte at hun aldri hadde informert de hun studerte sammen med om sin hørselsnedsettelse, og dette var av ulike personlige årsaker som foregikk i starten av studiet. Hun fortalte at hun angret på dette, og at hun følte seg alene i situasjonen. Dette kan tolkes som en unngåelsesstrategi ved at hun unngår situasjonen å informere om hørselsnedsettelsen. Dette er en følelsesfokusert mestringsstrategi som handler om å unngå de stressende situasjonene (Stroebe, 2011). Å unngå situasjoner som dette kan skape mer stress ved at Kari flytter problemet til en senere anledning, noe det har gjort for Kari, i tillegg til at medstudentene mister muligheten til å ta hensyn. For Kari hadde det vært best dersom det i starten av studiet var bedre lagt til rette for å stifte bekjentskap til medstudentene. Samtidig reflekterte Kari over at hun kunne informert om hørselsnedsettelsen ved en senere anledning, for eksempel over et digitalt møte, noe som aldri skjedde.

5.2 Tilrettelegging og forberedelser

Undersøkelser viser at studenter med hørselsnedsettelse opplever det som vanskelig å være i store rom med bakgrunnsstøy, og det er også kjent at studentene har kommunikative utfordringer fordi det er vanskeligere å høre tale (PROBA samfunnsanalyse, 2018; HLFU, u.å.-a). Dersom studiestedene legger til rette for studenter med hørselsnedsettelse kan utfordringene løse seg, men det krever også at studentene informerer om utfordringene.

Anne informerte skolen om hørselsnedsettelsen før hun startet studiet ved å søke om tilrettelegging ved eksamen. Dette viser planlagt problemløsning samtidig som hun aksepter ansvar for situasjonen. Begge disse mestringsstrategiene er tilnærmende mestring som handler om å tilnærme seg problemet for å løse det (Stroebe, 2011). Anne fortalte også at hun visste om tilrettelegging hun hadde krav på, men unngikk å søke på annen tilrettelegging da hun tidligere hadde erfart at det ikke førte til noe. Dette er en følelsesfokusert mestringsstrategi som handler om selv-kontroll, og om å holde følelsene sine for seg selv ved at Anne kan oppnå mestring gjennom å håndtere følelsene sine. Samtidig kan det å holde følelsene sine for seg selv føre til mer stress fordi problemet ikke er løst, men heller unngått. Også Trine hadde tilrettelegging, men i form av skrivefolk. For å få skrivefolk må man søke til NAV, som kan være en krevende prosess for noen. Ved at Trine fysisk går fram for å bedre sin situasjon kan tolkes som konfronterende mestring som er en problemfokusert mestringsstrategi (Stroebe, 2011). Ida hadde en bærbar mikrofon som foreleser kunne bruke dersom hun ikke hørte. Lyden fra denne gikk rett inn i høreapparatet hennes, som gjorde at ingen av de andre i klasserommet fikk bedre lyd, noe hun mente var litt dumt fordi hun regnet med at også andre i klassen hadde nedsatt hørsel. Dette er også problemfokusert mestring. De andre studentene hadde ikke tilrettelegging, men forberedte seg til fysisk forelesning ved å møte opp tidlig slik at de kunne sitte langt framme i klasserommene og forelesningssalene. I tillegg fortalte Anne og Ida om forberedelser som handlet om å lese pensum og forelesningsnotater dersom det var lagt ut før forelesningen. Dette er den problemfokuserte mestringsstrategien planlagt problemløsning, som handler om å være forberedt på situasjonen.

I tillegg til at studentene kom tidligere til forelesning ble det fortalt at det var mikrofoner tilgjengelig i forelesningssalene og klasserommene. Studentene beskrev ulik bruk av disse mikrofonene. Blant annet ble det fortalt at foreleserne ofte startet forelesningene med å ikke bruke mikrofon, og heller prøve å snakke høyt. Ida fortalte at hun i disse situasjonene konfronterte foreleserne med at mikrofonen måtte benyttes fordi hun hørte dårlig, som er problemfokusert mestringsstrategi. Lise brukte også denne strategien, og beskrev at hun ofte måtte minne foreleserne på om mikrofonbruk. Hun trodde at foreleserne syntes det var ekkelt å bruke mikrofon, og da valgte å ikke bruke det. Anne fortalte at hun aldri konfronterte foreleserne om mikrofonbruk noe jeg tolket hun unngikk fordi hun ikke ville være til bry. Dette kan tolkes som den følelsesfokuserte mestringsstrategien selv-kontroll som handler om å holde følelsene sine for seg selv (Stroebe, 2011). Ved å kontrollere sine følelser og ikke la andre vite om det kan Anne oppleve stress, og det vil være en lite hensiktsmessig

mestringsstrategi. Samtidig kan dette også være en unngåelsesstrategi Anne har brukt flere ganger fordi hun opplever at problemet ikke blir bedre selv om hun sier ifra til foreleser. På bakgrunn av at en million nordmenn i dag har problemer med hørselen (Kristensen, 2020) vil det med stor sannsynlighet være flere enn bare de med påvist hørselsnedsettelse som har nytte av at forelesere bruker mikrofon. Det kan tolkes at det er lite kunnskap om studenter med hørselsnedsettelse blant forelesere ved utdanningsinstitusjonene fordi de ikke tar hensyn, selv om de har blitt informert om at det er noen i forelesningslokalet som hører dårlig.

5.3 Sosial støtte

5.3.1 Å søke sosial støtte – en mestringsstrategi

Å søke sosial støtte er en mestringsstrategi Kjeka (2007) beskriver som både problemfokuseret og følelsesfokuseret mestringsstrategi ved at man er avhengig av at de man kommuniserer med må ha en forståelse for å kunne ta hensyn. Kari følte seg usikker på medstudentene sine både fordi klassemiljøet ikke var særlig godt, og de hadde mistet muligheten til å bli kjent. Hun forklarte videre at hun kunne følte seg utrygg på hvem hun satt ved siden av i klasserommet. Dette førte til at hun heller ikke ville be sidemannen gjenta det foreleseren sa dersom det var nødvendig. Som mestringsstrategi mistet Kari muligheten til å søke sosial støtte i disse situasjonene, og brukte heller unngåelsesstrategien fordi det var vanskelig for henne. De andre studentene fortalte om episoder hvor de i stedet for å avbryte foreleser, og be om gjentakelse av det som ble sagt, heller spurte den som satt ved siden av. Det kan det være en viss fare for at medstudentene blir irriterte av å bli avbrutt for å måtte gjenta (Stephens & Kramer, 2010), men utfra det Lise fortalte om medstudenter som var hjelpsomme virker det ikke slikt. I denne situasjonen søker Lise sosial støtte, og får hjelp. Men for at studentene skal kunne søke sosial støtte trenger det være noen å søke sosial støtte fra, som mestringsressursen sosial støtte er. Ved digital forelesning blir mye av meningen med å søke sosial støtte borte. Dette fordi det for eksempel ikke sitter en ved siden av når studentene sitter hjemme på forelesning alene, men også fordi det vil være unaturlig å spørre en medstudent «hva var det foreleser sa nå?» på enten e-post eller melding i etterkant. Samtidig kan den sosiale støtten fortsatt brukes ved samarbeid på oppgaver som løses over digital kommunikasjon, eller e-postkorrespondanse med foreleser. For studenter med hørselsnedsettelse kan det derfor også være viktig å få tilsendt forelesningsnotater fra foreleser før en digital forelesning, nettopp fordi de skal kunne følge med bedre.

5.3.2 Sosial støtte – en mestringsressurs

Studenter med hørselsnedsettelse er avhengig av at andre tilpasser kommunikasjonen og tar hensyn, og derfor er det nødvendig å bruke en kombinasjon av følelsesfokuserte og problemfokuserte strategier. Den ene strategien utelukker ikke den andre, og er prosesser som ofte forekommer samtidig (Stroebe, 2011). I tillegg til å bytte mellom strategiene vil indre og ytre ressurser påvirke mestringsstrategiene, sammen med egenskapene studentene har og miljøet (Lazarus & Folkman, 1984). Når det kommer til miljøet beskrev studentene klasserom og forelesningssaler som ikke var utformet godt akustisk. Dette kan føre til stressende situasjoner, og hindre mestring. Egenskapene til studenten, for eksempel evne til å formidle og informere om hørselsnedsettelsen, og formidle hvilke hensyn andre kan ta, kan være varierende. Alle studentene bortsett fra en hadde hatt nedsatt hørsel i mange år, og visste godt hvordan de skulle formidle hva de ønsket de andre skulle ta hensyn til. På bakgrunn av at de har hatt hørselsnedsettelse over lengre tid, kan det tolkes at de har opparbeidet gode formidlingsevner. Når det kommer til de indre ressursene som handler om personlighet og sosiale ferdigheter, er dette ikke noe jeg ønsker å beskrive. Dette på bakgrunn av at jeg har hatt en samtale med dem, og kun har et førsteinntrykk av hvem de er. I tillegg finnes det måleinstrumenter som kan fortelle hvilke sosiale ferdigheter og personlighet mennesker har (Madde et al. 1979, referert i Stroebe, 2011).

De ytre ressursene består av miljøressurser som for eksempel penger og sosial støtte. Sosial støtte en mestringsressurs som skiller mellom ulike typer støtte; følelsesmessig, bekreftende, informerende og instrumentell støtte. Dette er ressurser de fleste studentene jeg har intervjuet har tilgang på ved fysisk forelesning. De da har mulighet til å henvende seg direkte til medstudenter for å søke følelsesmessig støtte, henvende seg til foreleserne for å bekreftende støtte i form av tilbakemelding, instrumentell støtte fra studiestedet i form av praktisk hjelp som for eksempel tilrettelegging, eller informerende støtte fra forelesere og medstudenter i form av råd og anbefalinger (Folkehelseinstituttet, 2015). Også ved digital forelesning har studentene den sosiale støtten. Ida forklarte at digital forelesning funderte godt, og dette var fordi de ble delt inn i «breakout rooms» med få personer, og hun hadde mulighet til å sitte med hodetelefoner for å få bedre lyd. Her benytter hun seg av både instrumentell støtte i form av ytre ressurser, og har også følelsesmessig støtte i form av tillit fra sine medstudenter. Trine fortalte at hun ikke trengte skrivevold når det var digital forelesning fordi hun hadde mulighet til å skru lyden høyt. Hvis hun lurte på noe sendte hun melding til foreleseren. Ved hjelp av

instrumentell støtte i form av at Trine ser og hører foreleser godt, kan hun bruke konfronterende mestring ved å sende melding dersom hun lurert på noe.

5.4 Holdninger fra andre

Negative holdninger fra forelesere og medstudenter kan handle om manglede kunnskap eller forståelse for studenter med nedsatt hørsel (PROBA samfunnsanalyse, 2018). En av hovedformene for åpenhet rundt hørselsnedsettelse handler om å gi informasjon om hvordan andre kan ta hensyn, og hvordan man ønsker at andre skal opptre. En annen hovedform for åpenhet handler om å opptre i samsvar med informasjonen man gir (Williams, 2018). Dersom studentene ikke informerer kan det bli et stressmoment for studentene, da de ikke blir forstått og ikke blir tatt hensyn til. Ida og Anne forklarte at de aldri var redd for å si ifra dersom noen ikke snakket høyt nok, men at de likevel sjeldent gjorde det. Ida fortalte at hun ofte leste pensum både før og etter forelesning for å være godt forberedt. Å lese pensum før forelesning var en planlagt problemløsning, fordi hun stilte godt forberedt. Ved å lese pensum etter forelesning hang sammen med at hun aldri sa ifra dersom foreleseren snakket lavt, fordi hun heller ønsket å finne fram til informasjonen selv. Dette kan tolkes som positiv revurdering. Positiv revurdering er en følelsesfokustert mestringsstrategi som handler om å se det positive i en situasjon som ikke er bra (Stroebe, 2011). Ved at Ida fant fram til informasjonen selv brukte hun mestringsstrategiene til å lære og oppnå mestring. På en annen side kan dette også føre til stressende situasjoner dersom det forekommer ofte, ved at Ida må lese mye selv, i stedet for å bruke konfronterende mestring og si ifra om at hun ikke fikk med seg hva som ble sagt.

Studentene fortalte også om hvordan det var og måtte minne andre på om hørselsnedsettelsen. Kari hadde ikke noe imot å informere om hørselsnedsettelsen, men syntes konfrontasjonene hvor hun måtte påminne om hørselsnedsettelsen er det verste. Ved konfrontasjonene kunne Kari oppleve mestring. Mestring er kognitive og atferdsmessige responser for å håndtere stressende situasjoner, hvor responsene og handlinger kan føre til endring i situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). Når Kari bruker konfronterende mestring for å minne andre på hørselsnedsettelsen, vil hun få responser som enten er negativ eller positiv i form av at andre velger å ta hensyn eller ikke. Kari kan oppleve mestring ved at hun oppnår et ønskelig resultat av konfrontasjonen, altså at andre tar hensyn, eller det kan føre til mer stress dersom det ikke blir tatt hensyn.

5.5 Påvirkning av hørselsnedsettelse

Studenter med hørselsnedsettelse ved høyere utdanning kan ha ulike utfordringer. En av utfordringene er kommunikative som handler om at de hører mindre enn normalt hørende, og dermed kan gå glipp av for eksempel setninger som blir sagt i forelesning (HLFU, u.å.-a). Å bruke høreapparat krever mye av hjernen fordi det tar lang tid å tilvenne seg støy som for eksempel ventilasjonsanlegg, stolskraping, hvisking i forelesningssalen og lignende. I tillegg kan studenter med hørselsnedsettelse møte sosiale barrierer ved at de har behov for hvile etter forelesning, fordi de er slitne av å støy (Williams, 2018; PROBA samfunnsanalyse, 2018).

Studentene forklarte om situasjoner der hørselen påvirket deres skolehverdag. Anne fortalte om at hun ble mer slitne av å spise lunsj i kantina fordi dette var et rom hvor det var mye støy. Ved neste forelesning kunne hun være mer slitne enn før pause på grunn av alt støy i kantina. Hun fortalte at det hendte at hun droppet forelesninger dersom hun var slitne på grunn av støy, og måtte gå hjem for å slappe av og sove. Dette er unngåelsesstrategier på den måten at Anne unngår stressituasjonen mye støy i forelesningssalen kan bli. Samtidig er dette en stressituasjon som er utenfor Annes kontroll ved at kantinen og forelesningssalen er dårlig utformet for akustikk, og det ikke blir tilbudt tilrettelagte rom. Lise fortalte om en lignende situasjon. Hun hadde mulighet til å stille lyden på høreapparatene, og prøvde å sitte lengre fram i klasserommet dersom det ikke hjalp å stille lyden. Dersom dette heller ikke hjalp, måtte hun dra hjem. Dette er både konfronterende mestring ved at hun fokuserer på å bedre sin egen situasjon ved å flytte på seg og stille høreapparatene, men også unngåelsesstrategi dersom hun må dra hjem.

5.5.1 Fysisk vs. digital forelesning

Mestring blir påvirket av miljøet en person befinner seg i, samt personens egenskaper (Lazarus & Folkman, 1984). Ved fysiske forelesninger fortalte noen av studentene om hvordan de fysisk ble slitne, og hadde fysiske plager som hodepine og muskelspenninger. De fysiske plagene kan komme av stresset av å ikke høre noe (Williams, 2018). Dette er også psykososiale vansker som blir beskrevet av Stephens og Kramer (2010). Noen av stressituasjonene kan komme av hvordan klasserommene og forelesningssalene er utformet, som er uheldig da dette er utenfor studentenes kontroll å endre på. Kravet om universell utforming ved offentlige bygg skal følge byggt teknisk forskrift, og er lovpålagt (Byggt teknisk forskrift, 2017, §13-6). Samtidig er dette et problem som kan løses dersom studenter med hørselsnedsettelse ber om tilrettelagte forelesningslokaler før studiestart, samtidig som de informerer om eventuelle tilretteleggingsbehov.

Når det kommer til miljøet kan det tolkes at det digitale klasserommet har vært bra for studentene. Studentene fortalte at de måtte sitte i rom hvor de ikke ble forstyrret. De ville gjerne bruke hodetelefoner slik at de kunne få lyden fra forelesningen direkte, i stedet for at lyden ble spilt av via høyttalerne til datamaskinen. Som ved fysisk forelesning kan dette tolkes som planlagt problemløsning nettopp fordi de er godt forberedt til forelesningen. For å kunne bruke denne mestringsstrategien behøver studentene ytre ressurser som tillater de å sitte i rom hvor de ikke blir forstyrret. Ved noen av intervjuene kom vi inn på hvor studentene bor, og to av studentene forklarte at de hadde flyttet hjem til foreldrene i starten av koronapandemien fordi de fikk mer fred og ro. For studenter som ikke har denne muligheten kan det oppstå et problem dersom plassen de sitter på har for mye støy. Anne opplevde også at det kunne være vanskelig å fange opp lyden digitalt, og satt derfor stor pris på at man så ansiktet til den som snakket tydelig. Kari vektla dette da hun beskrev sine opplevelser med digital forelesning. Hun fortalte at hun var avhengig av munnnavlesning for å høre hva som ble sagt, og syntes det var et problem at de fleste i klassen hadde kameraet av når det var digital forelesning. Det kan tolkes at hun aldri har sagt ifra om dette fordi hun ikke har informert medstudentene om hørselsnedsettelsen. Dette er en unngåelsesstrategi som har gitt Kari mer stress enn mestring ved at problemet ikke har blitt løst.

Det var ingen som beskrev fysiske plager ved digital forelesning som ved fysisk forelesning, og det kan tolkes som de fleste har hatt en god opplevelse. Anne forklarte at hun nesten hadde glemt at hun hørte dårlig i koronapandemien, fordi hun fikk god lyd og fikk med seg alt, i tillegg til at hun ikke ble sliten. Lise studerte et musikkfag, og beskrev studiet som veldig praktisk. Da alt ble digitalt forklarte hun at hun som person fulgte mer med når det var fysisk forelesning. Dette kan handle om at den instrumentelle støtten i form av praktisk hjelp forsvant, og at de ikke i like stor grad hadde mulighet til å gjennomføre praktiske oppgaver (Folkehelseinstituttet, 2015). Hun forklarte også at hun ved fysisk forelesning måtte ta høreapparatene ut og inn fordi hun ikke klarte å ha på hodetelefoner samtidig når hun skulle lytte til noe. Ved digital forelesning var ikke dette en stressituasjon fordi hun kunne ha hodetelefonene på hele dagen, uten å måtte bry seg om høreapparatene var i ørene eller ikke.

Samtidig som digital forelesning viser seg å være bra for studenter med hørselsnedsettelse fordi de har mulighet til å få god lyd, fortalte Kari at forelesningene var ensformig og at lyden ikke var bra, noe som førte til at hun måtte bruke ekstra energi på å følge med. Det kan diskuteres om studentene mister muligheten til å bruke mestringsstrategien å søke sosial støtte ved digital forelesning, og om at denne strategien ikke lar seg overføre til digital hverdag da

den er avhengig av fysisk tilstedeværelse. Med det mener jeg at det kan oppleves som unaturlig å avbryte eller sende melding til foreleser og/eller medstudent for å spørre om gjentakelse av noe som ble sagt under forelesningen. En løsning på dette problemet kan være at foreleser stopper opp jevnlig for å spørre om det er spørsmål, eller bruke «breakout rooms» hyppig med faste grupper slik at studentene skal kunne diskutere med noen de er trygge på.

5.6 Vurdering av validitet i egen studie

Utvalget i denne studien har noen begrensninger som må tas i betraktning for å vurdere validiteten. Utvalget består av kun fem kvinnelige studenter fra universitet og høyskoler i sørlige deler av Norge. Utvalget inkluderer ikke studenter fra utdanningsinstitusjoner i Nord-Norge, som kan påvirke resultatet av studien. En av grunnene til at utvalget ble som dette er fordi det var vanskelig å finne, og få kontakt med studenter med hørselsnedsettelse. Det var ønskelig å få kontakt med fem til seks studenter som hadde studert minste ett semester før nedstengingen 12.mars 2020, for at de skulle ha erfaring med både fysisk og digital forelesning. En av studentene hadde kun studert høstsemesteret i 2020 før det ble digital forelesning. Dette kan ha påvirket hennes opplevelser av både fysisk og digital forelesning, som videre kan ha påvirkning på resultatet av studien.

I og med at jeg selv er student med hørselsnedsettelse har jeg under hele prosessen vært oppmerksom på mine fortolkninger, og vært bevisst på hvordan min forståelse kan påvirke tolkningsarbeidet. Dette kaller Brottveit (2018) den hermeneutiske sirkel. I analyseprosessen og under fortolkning av sitater har jeg forsøkt å ikke la mine følelser og engasjement for studenter med hørselsnedsettelse påvirke fortolkningsarbeidet. Det er likevel mulig at dette har påvirket resultatet av studien. Som analyse gjennomførte jeg temaanalytisk tilnærming som kan egne seg når man går i dybden på enkelte tema, og sammenligner svar fra hver enkelt deltaker. Valg av analyse kan også ha påvirket funnene ved at jeg kan ha kommet fram til andre resultater gjennom analyseprosessen. En annen analyseprosess kan gi andre resultater.

6. Avslutning

Formålet med denne studien var å få mer kunnskap om hvilke mestringsstrategier studenter med nedsatt hørsel bruker ved høyere utdanning. Det var ønskelig å finne ut om studenter med hørselsnedsettelse bruker ulike mestringsstrategier ved fysisk og digital forelesning, og identifisere faktorer som fremmer og hemmer mestringsstrategiene. På bakgrunn av dette ble problemstillingen «*Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?*» formulert. I dette kapittelet vil jeg først oppsummere oppgavens funn, deretter vil jeg gi en konklusjon. Til slutt vil det bli gitt en kort redegjørelse for veien videre.

6.1 Oppsummering

Resultatet viser at studenter med hørselsnedsettelse bruker flere ulike mestringsstrategier i både fysisk og digital forelesning. På bakgrunn av de åtte mestringsstrategiene som ble identifisert fra mestringskjemaet «The Way of Coping Questionnaire», kan det se ut som at de problemfokuserede mestringsstrategiene, som inkluderer planlagt problemløsning og konfronterende mestringsstrategier, er strategier som blir hyppigst brukt. Samtidig viser det seg at å søke støtte og akseptere ansvar, som er følelsesfokuserede mestringsstrategier, også blir brukt mye. Basert på teori som ble presenter og refleksjoner viser det seg at unngåelsesstrategiene, som inkluderer distansering og unngåelse (Stroebe, 2011), blir brukt i noen grad av studenter med hørselsnedsettelse. I situasjoner hvor unngåelsesstrategiene tas i bruk kan det se ut som at situasjonen ikke fører til mestringsstrategier, men blir en forlenget stressende situasjon. Et eksempel på dette er når studentene drar hjem fordi de blir sliten av støy, i stedet for å si ifra som støyet. Dette kan påføre studentene stress ved at de må lese på det de går glipp av selv, for å ta igjen det tapte, i tillegg til annet pensum.

Ved fysisk forelesning kom studentene tidlig til forelesningslokalene for å forberede seg, enten ved å plassere seg i rommet slik at de hørte hva som ble sagt, eller for å forberede seg ved å lese forelesningsnotater fra foreleser. Det ble da brukt planlagt problemløsning ved at de var forberedt på situasjonen. Ved digital forelesning forklarte studentene at de måtte sitte i rom hvor de ikke ble forstyrret, og ha hodetelefoner slik at de fikk lyden direkte inn i øret. Dette er også planlagt problemløsning, som kan være påvirket av mestringsressursene studentene har. Ikke alle studenter har mulighet til å sitte i et rom hvor det er stille dersom de bor i kollektiv med andre, og noen av studentene fortalte at de flyttet hjem da nedstengingen startet 12.mars 2020. Dersom de ikke har mulighet til å flytte hjem for en periode, vil de ha vansker med å benytte den planlagte problemløsningen. Den følelsesfokuserede

mestringsstrategien å søke sosial støtte vil til en viss grad forsvinne ved digital forelesning. Dette er fordi studentene sitter alene og ikke har mulighet til å henvende seg til medstudenter for å for eksempel be om gjentagelse dersom det er noe de ikke får med seg. På en annen side vil de fortsatt ha mulighet til å kommunisere med medstudenter i «breakout rooms», og via e-post eller andre digitale plattformer. Dette avhenger av at de allerede har opprettet kontakt med medstudentene.

To av fem studenter som deltok i studien hadde ikke tilrettelegging, verken i form av hørselstekniske hjelpemidler, fysisk tilrettelegging eller eksamenstilrettelegging. Det kan tolkes at informasjon om tilrettelegging som er tilgjengelig for studenter med hørselsnedsettelse er for dårlig, og opplyser studentene lite om hvilken hjelp de kan få. Lise som deltok i studien hadde ikke hørt om hvilke krav hun har som student med nedsatt hørsel, verken før eller etter at hun startet på studiet. Dette kan skyldes at hun ikke visste om tilrettelegging, altså hun har ikke fått informasjon fra noen hold som for eksempel fra audiograf.

Alle studentene, bortsett fra Trine, fortalte om forelesere som ikke brukte mikrofon, selv om de hadde informasjon om at en i forelesningslokalet hadde nedsatt hørsel. Dette viser behovet for økt kunnskap om studenter med hørselsnedsettelse. På slutten av hvert intervju stilte jeg spørsmål om studentene hadde noe de ellers ville legge til, som kunne være relevant. Alle studentene sa at de skulle ønske forelesere, og de som jobber ved utdanningsinstitusjonene, hadde mer kunnskap om studenter med hørselsnedsettelse. Sitat fra Ida:

Jeg syns jo at, det er jo ganske vanlig å ha nedsatt hørsel, sånn at jeg syns det er rart at man ikke er mer opptatt av å tilrettelegge. For det er som jeg sier når man er 50 til 80 stykker i et klasserom så er det flere enn meg som ikke hører.

6.2 Konklusjon

Funnene viser at studenter med nedsatt hørsel bruker mestringsstrategier ved høyere utdanning. Mestringsstrategiene som blir brukt er problemfokuseret og følelsesfokuseret mestring. Studenter med nedsatt hørsel bruker problemfokuseret mestring i fysiske forelesninger når det kommer til forberedelse av forelesning, for eksempel ved å komme tidligere til forelesningslokalet eller ved å lese forelesningsnotater gitt av foreleser. Konfronterende mestring blir også brukt, da ved å be for eksempel forelesere snakke høyere slik at de skal kunne høre hva som blir sagt, eller ved å be foreleser bruke mikrofon som er

tilgjengelig. Ved digital forelesning bruker studentene planlagt problemløsning når de setter seg i rom hvor de har mulighet til å sitte alene, fordi det ikke kan være støy rundt dem. De kan også bruke konfronterende mestring ved å sende melding til foreleser under forelesningen for å be om gjentakelse.

Følelsesfokustert mestring blir brukt når studentene ved fysisk forelesning søker sosial støtte fra medstudenter. Dette skjer ved at de ber sidemannen gjenta hva foreleser sa i stedet for å avbryte foreleser for gjentakelse. De kan også bruke denne strategien når de informerer om hørselsnedsettelsen, og ved å informere om hva de rundt kan gjøre for å skape et godt «lyttmiljø» på skolen. Følelsesfokustert mestring blir også brukt når studentene aksepterer ansvaret i potensielt kommende stressituasjoner, som for eksempel ved å be om tilrettelegging fra skolen før de starter. Unngåelsesstrategier som unngåelse og distansering blir også brukt av studenter med hørselsnedsettelse, og disse strategiene kan vise at det oppstår mer stress enn mestring.

Ved digital forelesning er studentene avhengig av å sitte alene i et rom hvor de ikke blir forstyrret. Dette er ytre mestringsressurser som noen av studentene i denne studien har tilgjengelig. Dersom de ikke har mulighet til å sitte en plass de er uforstyrret, kan dette føre til stress. Digital forelesning kan vise seg også å være bra for studenter som av ulike årsaker opplever fysiske plager i form av hodepine og muskelspenninger, da de ikke trenger å anstrenge seg like mye som ved fysisk forelesning.

6.3 Veien videre

Da jeg var i kontakt med HLF for å finne informanter fortalte de at de hadde søkt midler for å gjøre et lignende prosjekt. Deres prosjekt skulle kartlegge hvordan elever og studenter med hørselsnedsettelse har opplevd nedstengingen og digital forelesning. NOKUT-undersøkelsen viste hvordan studenter generelt har opplevd digital forelesningen, men tar ikke for seg vanskeligstilte som for eksempel de med hørselsnedsettelse, lese- skrivevansker og lignende. Det kan derfor være interessant med en studie som i større grad viser hvordan disse studentene har hatt det i denne perioden.

Dersom vi går mot en framtid der digital forelesning er den nye hverdagen kan det være nødvendig å gjennomføre studier som kan fortelle hvordan mestring bland studenter har endret seg. I digitale klasserom mister studentene mye av det sosiale samværet som er en stor

del av studenttilværelsen. Det kan være interessant å se om dette påvirker mestringsstrategier for studenter generelt, og ikke bare for studenter med hørselsnedsettelse.

Litteratur

- Bell, D., & Swart, E. (2018). Learning Experiences of Students Who Are Hard of Hearing in Higher Education: Case Study of a South African University. *Social Inclusion*, 6(4), 137–148. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1643>
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Byggteknisk forskrift. (2017). *Forskrift om tekniske krav til byggverk* (FOR-2017-06-19-840). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-06-19-840>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2015, 11. mai). *Fakta om sosial støtte og ensomhet*. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/sosial-stotte-og-ensomhet---faktaar/>
- HLF. (2020, 28. februar). *Færre med nedsatt hørsel tar høyere utdanning*. <https://www.dinhorsel.no/faerre-med-nedsatt-hoersel-tar-hoeyere-utdanning.6289626-460100.html>
- HLF. (u.å.-b). *CI (Cochlea Implantat)*. <https://www.hlf.no/horselsinfo/ci-cochlea-implantat/>
- HLF. (u.å.-a). *Jeg hører dårlig*. <https://www.hlf.no/horselsinfo/jeghorerdarlig/>
- HLFU. (2012). *Slyngepatroljen—Tilrettelegging for hørselshemmede i høyere utdanning* (Nr. 2011/3/0336). <https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/sluttrapport-slyngepatroljen-2012---2014.pdf>
- HLFU. (u.å.-a). *Hørsel og hørselshemmede*. Tilgjengelig studietid. <http://www.tilgjengeligstudietid.no/horsel.html>
- HLFU. (u.å.-b). *Samarbeid for god læring*. Tilgjengelig studietid. <http://www.tilgjengeligstudietid.no/samarbeid.html>
- HLFU. (u.å.-c). *Teknikk*. Tilgjengelig studietid. <http://www.tilgjengeligstudietid.no/teknikk.html>

- Kjeka, A. M. (2007). *Tunghørte studenter—Mestring: Hvilke mestringsstrategier/mestringsressurser tar tunghørte i bruk under høyere utdanning?*
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/148707/tunghorte_kjeka.pdf?sequence=1
- Kjeka, A. M. (u.å.). *Mestringsguide for tunghørte studenter*.
<https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/mestringsguide-tunghote-studenter.pdf>
- Krishnan, I. A., Mello, G. D., Kok, S. A., Sabapathy, S. K., Munian, S., Ching, H. S., Kandasamy, P., Ramalingam, S., Baskaran, S., & Kanan, V. N. (2020). Challenges Faced by Hearing Impairment Students During COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(8), 106–116.
<https://doi.org/10.47405/mjssh.v5i8.472>
- Kristensen, M. (2020, 12. april). *En million nordmenn har nedsatt hørsel*. NRK.
<https://www.nrk.no/norge/en-million-nordmenn-har-nedsatt-horsel-1.14975104>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lackner, E. J. (2018). Kollokvium. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/kollokvium>
- Lackner, E. J. (2020). Forelesning. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/forelesning>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lid, I. M. (2020). Universell utforming. I *Store norske leksikon*.
http://snl.no/universell_utforming
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.

- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235–251.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3
- NESH. (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Noble, H. (2010). Improving the experience of deaf students in higher education. *British Journal of Nursing (Mark Allen Publishing)*, 19(13), 851–854.
<https://doi.org/10.12968/bjon.2010.19.13.48863>
- NOKUT. (2021). *Studiebarometeret 2020 – Hovedtendenser* (Nr. 1/2021).
https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2021/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2020_hovedtendenser_1-2021.pdf
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- PROBA samfunnsanalyse. (2018). *Barrierer i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Proba-rapport nr. 2018-02).
<https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004579>
- Rognaldsen, M. (2012). *Ute av øye—Ute av sinn? Ei kartlegging av tilrettelegginga i høgare utdanning for studentar med usynleg funksjonshemming* (Unge funksjonshemmede rapport). https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonsjemmede-no/wp-content/uploads/2017/10/ute-av-%C3%B8ye_rapport.pdf
- Salinas, V., Miesenberger, K., Kouroupertoglou, G., Deligiorgi, D., & Pino, A. (2019). *Including Student with Impairments in Distance Education*. http://www.inside-project.org/wp-content/uploads/2020/09/WP1-PR1.1-State_of_the_art_concerning_DE_programmes.pdf
- Samdal, O., Wold, B., Torsheim, T., & Harris, A. (2017). *Stress og mestring* (Nr. 08/2017). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/> /attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-

[43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf](https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horsel-og-universell-utforming/43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)

Statped. (2020, 10. juni). *Hørsel og universell utforming*.

<https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horsel-og-universell-utforming/>

Stephens, D., & Kramer, S. E. (2010). *Living with hearing difficulties: The process of enablement*. Wiley.

Stroebe, W. (2011). *Social psychology and health* (3rd ed.). Open University Press.

Svartdal, F., & Malt, U. (2021). Stress. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/stress>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Tye-Murray, N. (2020). *Foundations of Aural Rehabilitation: Children, Adults, and Their Family Members*. Plural Publishing, Inc.

Universell. (2020, 3. juni). *Nettbasert undervisning og nedsatt hørsel*.

<https://www.universell.no/fagomraader/universell-utforming/digitalt-laeringsmiljoe/nettbasert-undervisning-og-nedsatt-hoersel/>

Universitetet i Oslo. (2020, 23. mars). *Breakout Rooms—Grupperom i Zoom*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/telefoni-sanntid/videokonf/zoom/hjelp/breakout-sessions.html>

Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 27. april). *Ulike hørselstap*. Udir.no.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/ulike-horselstap/>

Williams, K. C. (2018). *Hørselstap: Stress og mestring*. Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1 – intervjuguide

Hva studerer du? Hvor lenge?

- Hvordan er studieløpet?
- Hvordan ser en vanlig studiehverdag ut? Før og etter nedstenging.
- Har dere gruppearbeid/samarbeid med medstudenter? Hvordan har det vært under nedstenging?

Har du hatt/skal du ha praksisperiode i studietiden?

- Også når det har vært nedstenging?

Informerer du mennesker du møter for første gang om din hørselsnedsettelse?

- Hvordan går du fram?
- Hvordan har du informert foreleser om din nedsettelse ved digital undervisning?
- Hvordan blir du møtt dersom du forteller at du har hørselsnedsettelse?
Positive/negative holdninger?

Forbereder du deg før undervisning/forelesning?

- Hvordan forbereder du deg?
- Forskjell på forberedelser ved fysisk/digital undervisning?

Har du tilrettelagt undervisning?

- I hvilken grad? Utstyr, tolk osv?
- Har du hatt tilrettelegging ved digital undervisning?
- Har det vært tilrettelagt ved praksisstedene dine? Hvordan?

Visste du om hvilken tilrettelegging du har krav på før du begynte på studiet?

- Hvor fikk du informasjon fra?
- Har du lest veilederen Kjeka, i samarbeid med HLFU, utarbeidet for studenter med hørselsnedsettelse?

Hvordan påvirker hørselsnedsettelsen deg når du studerer?

- Hvordan opplever du disse situasjonene? Gode/problematiske situasjoner?
- Hvordan har du opplevd det ved digital undervisning?

Å være tunghørt kan stille store krav til konsentrasjon. Hvordan opplever du studiehverdagen med hensyn til det? Plager (slitenhet, muskelspenninger, hodepine, økt søvnbehov, irritabilitet)

Hva gjør i situasjoner der du ikke hører? Kompenserer du på andre måter?

- Hvordan går du fram for å fortelle foreleser at du ikke hører hva som blir sagt ved digital/fysisk undervisning?

Har det hendt at du har droppet fysiske forelesninger på grunn av hørselsnedsettelsen?

Har det hendt at du har droppet digital forelesning på grunn av hørselsnedsettelsen?

Hvordan vurderer du sjansene for at du kommer til å fullføre utdanningen du har begynt på?

Hva ville gjort den fysiske forelesningen enklere for deg?

Hva ville gjort den digitale forelesningen enklere for deg?

Er det ellers noe du vil legge til?

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

«Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å danne et bilde over hvordan studenter med hørselsnedsettelse håndterer studiehverdagen sin. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Med dette prosjektet ønsker jeg å danne et bilde over hvordan studenter med hørselsnedsettelse håndterer sin studiehverdag, og hvordan de opplever tilrettelegging ved utdanningsinstitusjonen de studerer ved. Jeg ønsker å undersøke hvilke mestringsstrategier studentene bruker ved fysisk og digital undervisning.

Prosjektet er min masteroppgave ved masterprogrammet spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk ved UiO.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er student, og har erfaring med både fysisk og digital undervisning. Fem andre kandidater har fått forespørsel om deltakelse, gjennom kontakt med HLFU, og på Facebooksiden «Hørselshemmet».

Hva innebærer deltakelse i studien

I et videointervju på ca. 40 minutter ønsker jeg å snakke med deg om hvordan du opplever din studiehverdag. Spørsmål som blir stilt handler om hvordan du opplever din studiehverdag både ved fysiske forelesninger, men også når de har foregått digitalt. Samtalen vil bli spilt inn slik at jeg skal kunne transkribere den senere.

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 ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Andre som vil ha tilgang til opplysningene du gir meg er min veileder Guri Engernes Nielsen.

Når jeg har transkribert samtalene vil jeg slette videoen, og opplysningene du gir meg vil ikke kunne spores tilbake til deg. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.

I selve publikasjonen vil det ikke være mulig å gjenkjenne deltakere, det vil kun bli vist til deler av samtalen som støtter opp tidligere forskning og problemstillingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.21. Deretter vil opplysningene slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for spesialpedagogikk ved UiO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg,

- Sigrid Vebenstad Sandvik
- Institutt for spesialpedagogikk - UiO ved Guri Engernes Nielsen. Kan nås på g.e.nielsen@isp.uio.no
- Vårt personvernombud: personvernkontakt@isp.uio.no

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Guri Engernes Nielsen
(Veileder)

Sigrid Vebenstad Sandvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videointervju
- at det blir tatt video- og lydinnspilling
- at opplysningene jeg deler lagres til etter prosjektslutt.

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

Dato: _____ Sign: _____

Vedlegg 3 – Godkjenning NSD**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Hvilke mestringsstrategier bruker studenter med nedsatt hørsel?

Referansenummer

628729

Registrert

18.01.2021 av Sigrid Vebenstad Sandvik - sigrivs@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guri Engernes Nielsen, g.e.nielsen@isp.uio.no, tlf: 22855518

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sigrid Vebenstad Sandvik, sigrivebenstad@gmail.com, tlf: 97532752

Prosjektperiode

18.12.2020 - 31.12.2021

Status

04.03.2021 - Vurdert

Vurdering (2)**04.03.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 02.03.2021.

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 med vedlegg den 04.03.2021, samt i dialogen med NSD. Behandlingen kan fortsette.

Endringene gjelder at samtykke vil gis muntlig/elektronisk. Det er også gjort noen mindre endringer i informasjonsskriv og intervjuduide.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

27.01.2021 - 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 27.01.2021 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 særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettfærdighet 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

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

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

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).

Zoom er databehandler 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: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)