

Hvilke faktorer kan bidra til- eller hindre en tilpasset og inkluderende opplæring for hørselshemmede elever?

Intervju med 7 hørselshemmede elever

Av Øystein Hanevik



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i tilpasset opplæring avdeling LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Innhold

Forord	4
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (Abstract)	7
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn for oppgaven og eget ståsted	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
2. Begrepsavklaringer	11
2.1 Tilpasset opplæring	11
2.2 Inkludering	12
2.3 Tilpasset opplæring, inkludering og denne oppgaven	13
2.4 Hørselshemning	14
2.4.1 Praktiske og sosiale konsekvenser av hørselshemning	14
2.4.2 Tilrettelegging for hørselshemmede I skolen	16
3. Lovgrunnlag og skolepolitiske føringer	18
4. Teori	20
4.1 Sosiokulturell teoritradisjon	20
4.2 Hørselshemmedes opplæring	22
4.3 Samtalen i skolen	26
4.4 Organisering av opplæringa	30
4.5 Klasseledelse og lærerrolle	32
5. Metode	35
5.1 Design og begrunnelse for valg av metode	35
5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	36
5.3 Utvalgsriterier	39
5.4 Intervjuet	39
5.5 Gjennomføring av analyse	39
5.6 Reliabilitet og validitet	40
5.6.1 Reliabilitet	40
5.6.2 Indre validitet	42
5.6.3 Ytre validitet	44

5.7 Etiske refleksjoner	44
6. Resultater	47
6.1 Intervju med Kari	47
6.2 Intervju med Trude	48
6.3 Intervju med Niklas	52
6.4 Intervju med Sølvi	55
6.5 Intervju med Kurt	56
6.6 Intervju med Karl	59
6.7 Intervju med Torstein	61
7. Drøfting av resultatene	65
7.1 Den hørselstekniske og fysiske tilretteleggingen	65
7.2 Samtalene i skolen	66
7.3 Læreren, organisering av undervisningen og klasseledelse	67
8. Konklusjoner og veien videre	72
9. Litteraturliste	74
10. Vedlegg	
10.1 Intervjuguide	
10.2 Forespørsel om å delta som informant	
10.3 Godkjenning NSD	

Forord.

En stor takk til de elevene som sa ja til å delta og som så velvillig lot meg gjennomføre intervjuene. Dere har gitt meg verdifull innsikt i hvordan skolehverdagen for hørselshemmede kan være!

En stor takk går også til veilederen min for nyttige tilbakemeldinger og godt samarbeid.

Tusen takk til mine med-studenter og forelesere ved Høgskolen i Hamar som har inspirert og motivert meg gjennom to års studier.

Takk til Hanne R. Merkesvik, Bjørn Jonassen, Oddny Julissen Gjerstad og Hilde Margrethe Bleg Hegna for informasjon og inspirasjon.

Takk til familie og venner og ikke minst til Emma som har luftet meg hver gang hjernen min ble for tilpasset og inkludert!

Norsk sammendrag

Nyere forskning viser at hørselshemmede elever har lavere læringsutbytte enn hørende elever (Hendar, O og Lundberg C 2010). For å finne ut hvordan man kan heve læringsutbyttet til hørselshemmede elever er det nødvendig å vite mer om hvilke faktorer som har betydning for læringsutbytte og på hvilken måte de virker inn. Denne studien er et ønske om å bidra til økt kunnskap om dette.

Tittel:

Hvilke faktorer kan bidra til- eller hindre en tilpasset og inkluderende opplæring for hørselshemmede elever? Intervju med syv hørselshemmede elever.

Forskingsspørsmål:

Hvilken betydning har den hørselstekniske og fysiske tilretteleggingen ?

Hvilken betydning har samtalene i skolen?

Hvilken betydning har læreren og skoleledelsen, organisering av undervisningen, klasseledelse og holdninger.?

Teori og Metode:

Knyttet opp mot den sosiokulturelle læringstradisjonen prøver oppgaven å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom teorier og forskning knyttet til temaet, og gjennom å forstå elevenes opplevelse av egen opplæring. Det har derfor vært naturlig å ta utgangspunkt i fenomenologien og det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Et semistrukturert intervju med 7 hørselshemmede elever i alderen 11 til 17 år er blitt gjennomført. Intervjuene er blitt tatt opp på bånd, transkribert og analysert.

Resultater:

Funnene i undersøkelsen indikerer at en organisering av undervisningen basert på en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring gir de hørselshemmede i undersøkelsen best læringsutbytte. Forskning på større elevgrupper av Nordahl, T. Mausestagen S, Kostøl, A (2009) og Hattie (2009) indikerer at det samme er tilfellet for elever generelt. Mine funn synes også å være i samsvar med andre undersøkelser på samme elevgruppe i Norge. Stort

sett gav elevene uttrykk for å ha trivdes på skolen selv om enkelte i perioder også hadde mistrivdes. Undersøkelsen viste at elevenes opplevelse av egen opplæring varierte svært mye. Det var også klare eksempler på at manglende tilpasset og inkluderende opplæring ga seg negative utslag i elevenes trivsel, motivasjon og kompetanse. Faktorer som synes å være av betydning for om elevene opplevde egen opplæring som tilpasset og inkluderende var foruten gode bidrag og stå-på vilje fra Fylkesaudiopedagogen og foresatte, at det hørselstekniske utstyret var installert, fungerte og ble brukt på riktig måte, at skoleledelse, lærere og andre ansatte tok elevene på alvor, lyttet, handlet og ga dem medbestemmelse på egen skolehverdag, at lærerne hadde gode kunnskaper om hvordan de kunne legge til rette for tilpasset opplæring for hørselshemmede, at lærerne hadde god struktur på undervisningen, god faglig kunnskap og gode undervisningsmetoder og at elevene hadde gode venner på skolen.

Elevenes opplevelse av egen opplæring tyder på at skolen kan gjøre opplæringa mer tilpasset og inkluderende for hørselshemmede gjennom å påse at den hørselstekniske tilretteleggingen til enhver tid brukes og fungerer optimalt, gjennom å utvikle og bruke formelle elevsamtaler og vurdering for læring og gjennom å øke lærernes faglige kompetanse og forståelse knyttet til opplæring og inkludering av hørselshemmede elever. Studien indikerer at mer bruk av muntlige aktiviteter og lydskrift vil være positivt for hørselshemmedes læringsutbytte og selvtillit i engelskfaget.

Engelsk sammendrag (abstract)

Recent research shows that hearing impaired pupils have a lower learning outcome than pupils who are not hard of hearing (Hendar O and Lundberg C 2010). In order to find out how hearing impaired pupils' learning outcome can be increased, it is necessary to get more knowledge of which factors that influence the learning outcome and how they do it. This research is an attempt to add some knowledge about this.

Headline:

Which factors can contribute to- or prevent a realization of an adapted and inclusive education? Interviews with seven hearing- impaired students.

Research questions:

What is the significance of the audio loop system and other technical facilitations?

What is the significance of the conversations in the school?

What is the significance of the teachers and staff , their competence, attitudes, teaching methods, ways of organizing the education and leading the class?

Method:

The research is viewed from a social cultural perspective. It is an attempt to answer the research questions through theories and by analyzing the pupils experiences of their own education. A research based on phenomenology has therefore been chosen as the most fitting method. A semi – structured qualitative research interview has been implemented with seven pupils who are hard of hearing and in the age from 11 to 17 years old. The interviews have been taped, transcribed and analyzed.

Results:

The research findings corresponded with earlier findings and theories within the field. A broad understanding of term adapted education seemed to benefit the pupils learning success the most.

In general, the pupils expressed contentment in their education, although some of them for periods had experienced discomfort as well. The Survey showed that the pupils' experiences of their education varied a lot. There were some clear examples on how a lack of adapted education and inclusion had negative effects on the pupils' wellbeing, motivation and competence.

Important factors with significant influence on whether the pupils experienced their own education as adapted and inclusive were good contributions and a lot of energy invested by the audio educationalist and the parents, that a induction loop or similar was installed, that it functioned well and that it was used in a proper way, that the headmaster, the teachers and other members of the staff treated the pupils with respect, that they listened and acted and gave the pupils the possibility to influence on their own education, that the teachers had good knowledge on how to adapt the education for hearing-impaired pupils, that the teachers had a good structure in the lessons, that they had good knowledge in their subjects and good teaching methods and that the pupils had good friends at the school

The pupils experiences suggest that the school can do the education more adapted and inclusive through increasing the amount of formal dialogues and discussions with the pupils, increasing the teachers knowledge within each subject and their understanding of how and why to make the education adapted and inclusive for hearing-impaired pupils, increasing the teachers knowledge on how to adapt the English teaching of hearing-impaired pupils.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og eget ståsted.

Nyere forskning viser at hørselshemmede elever har lavere læringsutbytte enn normalthørende elever (Hendar, O og Lundberg C 2010). For å finne ut hvordan man kan heve læringsutbyttet til hørselshemmede elever er det nødvendig å vite mer om hvilke faktorer som har betydning for læringsutbytte og på hvilken måte de virker inn.

Samtidig skal opplæringen i den norske skole være tilpasset og inkluderende. Begge begrepene blir referert til i Opplæringslova og Kunnskapsløftet. Samtidig er begrepene også sentrale innen pedagogisk forskning, nasjonalt og internasjonalt, og brukes ofte også politisk. Jeg har ønsket å høre brukernes, altså elevenes, stemmer i diskusjonene rundt disse begrepene, hva de inneholder og hvordan de virker i praksis. Opplæringslovens (1998) paragraf 1 - 3 slår fast at: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.* Det er altså eleven som er i fokus og de som skal tilby opplæring til eleven, kan først tilby tilpasset opplæring når de har den nødvendige kjennskapen til elevens evner og forutsetninger. Eller som det så klokt er blitt sagt: skal du lede et menneske til et sted, må du først oppsøke henne der hun er i dag (fritt etter Kirkegaard). Den som har mest kunnskap om hvor eleven er i dag og hvordan skolen best mulig, gjennom tilpasset opplæring og inkludering, kan lede eleven dit denne skal, er eleven selv. Målet mitt med denne oppgaven er å gi noen hørselshemmede elever en mulighet til å si hvor de er, hvordan de har opplevd sin egen opplæring, hvilke faktorer som har bidratt til- og hvilke som har hindret at de har fått tilpasset og inkluderende opplæring. Videre håper jeg gjennom intervju og teori å gi mitt lille bidrag til økt kunnskap om hvordan opplæringa for hørselshemmede elever kan gjøres tilpasset og inkluderende.

I følge Utdanningsdirektoratet har altså hørselshemmede svakere læringsutbytte enn normalt hørende. Dette kommer fram i en kortrapport fra Skådalen kompetansesenter *Elever med hørselshemming i skolen En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte* (Hendar og Lundberg, 2010) . Dette kan tyde på at opplæringa for hørselshemmede er mindre tilpasset enn for elever med normal hørsel og en grunn til å undersøke hvilke faktorer som eventuelt spiller inn. At jeg har et spesielt fokus på samtalene i skolen, klasseledelse og lærerrollen

skyldes at disse tre faktorene er avgjørende for i hvilken grad eleven får komme til orde. At eleven får komme til orde er nødvendig for å tilfredsstille opplæringslovas krav om å tilpasse opplæringa til forutsetninger og evner, og for å sikre at opplæringa blir demokratisk, som er et viktig mål i en inkluderende skole. Fordi engelskfaget er et av fagene der hørselshemmede scorer dårligere enn hørende, har jeg fokus på dette faget. Min egen bakgrunn som engelsklærer for hørselshemmede elever i videregående skole har også spilt inn. Men hva sier teori og forskning om hvilke former for samtaler, klasseledelse og lærerrolle som kan legge til rette for tilpasset opplæring og inkludering? Hva forteller elevene selv om det samme? Mens jeg i teoridelen vil prøve å svare på det første spørsmålet, vil jeg i resultat og drøftingsdelen svare på det andre. I drøftingskapitlet, som en del av det å søke svar på forskningsspørsmålene, vil jeg også vurdere i hvor stor grad det er samsvar mellom teoriene og resultatene fra intervjuene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstilling:

Hvilke faktorer kan bidra til- eller hindre en tilpasset og inkluderende opplæring for hørselshemmede elever?

Forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har den hørselstekniske og fysiske tilretteleggingen ?

Hvilken betydning har samtalene i skolen?

Hvilken betydning har læreren og skoleledelsen, deres organisering av undervisningen, undervisningsmetoder, klasseledelse og holdninger.?

2. Begrepsavklaringer

2.1 Tilpasset opplæring

Begrepene tilpasset opplæring og inkludering må defineres nærmere. Det finnes ulike definisjoner av dem begge, jeg velger å bruke to definisjoner som har et bredt perspektiv og som synes å være i tråd med det innholdet utformerne av opplæringslova og kunnskapsløftet har lagt i begrepene. Jeg bruker Thor Ola Engens definisjon av tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder skolens mål (Engen, 2010, s 2)

Hallvard Håstein og Sidsel Werner skriver under kapitlet ”Spesialpedagogikk i en inkluderende skole” i boka Spesialpedagogikk følgende:

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven, uttrykt i paragraf 1-2 hvor det står at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette prinsippet gjelder for alle elever og for all opplæring. Bruken av begrepet opplæring i stedet for undervisning signaliserer en bredde både i innholdet av det som skal læres, og i måtene det kan skje på. Inkludering er en viktig forutsetning for å oppnå tilpasset opplæring. Elevene lærer sammen og av hverandre. Prinsippet om tilpasset opplæring har konsekvenser for målsetninger og planer for arbeidet i skolen. Det omtales flere steder og går som en rød tråd gjennom Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del (Håstein og Werner, 2004 s 408).

De skriver videre om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning:

Om spesialundervisningen oppfyller elevens rett til tilpasset opplæring, avhenger av om undervisningens form og innhold (nedfelt i en individuell opplæringsplan) bidrar til at eleven får et bedre læringsutbytte i forhold til sine forutsetninger. Hjelpen skal

også være likeverdig med det andre elever får i forhold til sitt læringspotensial. Men det er ikke slik at den som har særskilte opplæringsbehov, alltid trenger et undervisningstilbud på siden av det andre får. Et opplæringsfellesskap som er bra for elever med særskilte behov, kan være berikende læringsfellesskap for alle (ibid,s 409)

2.2 Inkludering

Håstein og Werner skriver om inkludering at:

denne innebærer at hver elev deltar i og erfarer tilhørighet til et lærerikt fellesskap. Skolens forpliktelse til å arbeide for fellesskapsopplevelser for elevene gjelder uavhengig av deres læringspotensial og kulturelle bakgrunn og hvorvidt de har glede og nytte av det læringsarbeidet som pågår. Når det gjelder retten til å tilhøre et inkluderende fellesskap, eksisterer det altså ingen forskjell på elever (ibid, s 406).

Videre:

Inkludere kommer fra latin og betyr innbefatte. Slik vi forstår begrepet, dreier det seg om grad av romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet. Inkludering gjelder blant annet utvikling av "limet" elevene imellom. Det er fellesskapet som utgjør subjektet i inkluderingsprosessen. Inkludering er derfor v betydning både for elever som får sin opplæring innenfor klassen, for elever der segregerte tilbud vurderes, og for dem som får sin opplæring helt eller delvis utenfor et fellesskap. Videre ser vi det som viktig å forstå inkludering som et begrep for en utviklingsprosess og ikke som en fiksert tilstand. I hvilken grad elevene oppleves og opplever seg selv som inkludert, vil for de fleste variere over tid. For noen er denne prosessen mer kritisk enn for andre (ibid s 409).

Inkludering defineres i denne oppgaven slik det presenteres i boka "Hva er inkludering?" Av Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen. Boka gir en historisk gjennomgang av utviklingen og tankegangen bak en inkluderende skole. Salamancaerklæringen (UNESCO , 1994) trekkes fram som et vesentlig utgangspunkt for den inkluderende skole og på side 16 oppsummeres hensikten med inkludering slik den beskrives i Salamancaerklæringen, samt sentrale virkemidler:

Hensikten: Gi alle elever bedre tilpasset opplæring. Bygge solidaritet mellom de forskjellige elevene. Redusere fordommer og skape positive holdninger. Gi alle elever felles erfaringer ved at de deltar i den samme opplæring, med nødvendige tilpasninger. Skape et mer inkluderende samfunn. Bygge ned konflikter mellom etniske grupper. Styrke demokratiet. Virkemidler: At alle barn får gå på sin lokale skole. At læringssituasjonene og lærestoff blir tilpasset barns evner, interesser, erfaringer og behov. At elevene lærer å hjelpe hverandre og ære av hverandre. At skolen samarbeider tett med foresatte og lokalmiljøet. At de tilsatte samarbeider i tea og tar et felles ansvar for elevene. At skoler samarbeider. At spesialpedagogene lærer å arbeide i forskjellige sammenhenger. At elevenes vansker blir kartlagt tidlig. At en utvikler vurderingsformer som løpende informerer elevene om egen framgang (Srømstad, M. Nes, K. og Skogen, K 2004, s 16).

Videre trekkes det fram at inkludering er en demokratisk demokratiseringsprosess, at en inkluderende skole gir tilpasset opplæring og at den inkluderende skolen betrakter mangfold som en berikelse (ibid).

2.3 Tilpasset opplæring , inkludering og denne oppgaven

Som det framkommer av definisjonene over er tilpasset opplæring og inkludering både en prosess og et mål. For meg har det vært viktig å la de overordnede prinsippene i forståelsen av tilpasset opplæring og inkludering slik jeg ser det, og slik jeg mener de framkommer i lovgrunnlaget og i skolepolitiske føringer som jeg vil omtale senere i oppgaven, være refleksjonsgrunnlaget i drøftingsdelen. Oppsummert ligger en forståelse av at tilpasset opplæring og inkludering i praksis inneholder en rekke fortløpende tiltak i opplæringa , med elevene som utgangspunkt, til grunn for denne oppgaven. Tiltak *på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial* (Engen, 2010, s 2) . Videre at det handler om holdninger som vektlegger medbestemmelse, demokrati og en forståelse av mangfold som en ressurs, samt en vilje hos alle aktører i opplæringen til hele tiden å ha fokus på opplæringen med tanke på å se hvilke tiltak som kan gjøres for å gjøre opplæringen stadig mer tilpasset og inkluderende. Som kapitlet om lovgrunnlag og politiske føringer viser, samsvarer min forståelse av begrepene med den siste stortingsmeldingen, st. med 18 2010 – 2011 *Læring og fellesskap*.

2.4 Hørselshemming

Eva- Signe Falkenberg og Marit Hoem Kvam definerer Hørselshemming som en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter av hørselstap. Tapet kan være medfødt eller ervervet. Innenfor gruppen hørselshemmete skiller en mellom to hovedgrupper: døve og tunghørte (Falkenberg og Kvam 2001, s 306)

De 7 elevene i denne undersøkelsen er alle tunghørte. Falkenberg og Kvam definerer tunghørte slik:

Tunghørte er hørselshemmede personer som primært utnytter hørselen til å oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme. Dette kan gjøres med eller uten høreapparat eller andre lyttetekniske hjelpemidler. Tunghørte vil kunne fungere som døve i sosiale situasjoner, for eksempel i støyfylte omgivelser. Hørselstapets størrelse og alder da tapet inntraff, vil være avgjørende for personens utvikling (ibid,s 307).

2.4.1 Praktiske og sosiale konsekvenser av hørselshemming

Tunghørte barn vil ha store eller mindre problemer med å høre Andres tale. Dermed vil deres språkutvikling være forsinket, og ofte finner en uttalefeil. Det å kunne kommunisere naturlig med "hvem som helst" kan være et problem for hørselshemmede, uansett alder. Personer med nedsatt eller manglende hørsel kan videre ha problemer ed å høre ulike former for varsling, som dørklokke, telefon, vekkeklokke, røykvarsler, barnegråt, tuting fra bil, takras feil ved bilmotor eller uvedkommende inntrengere, de hører ikke når de mister noe på gulvet, når en vannkran står og lekker, osv. Dette medfører at de til stadighet må være visuelt oppmerksomme, noe som kan bety en ekstra stressfaktor i dagliglivet (Falkenberg og Kvam 2001, s 317).

På skolen begynner hørselshemmete med svært ulike forutsetninger. Også i selve skolesituasjonen vil tunghørte bruke lenger tid på å lære seg nye begreper, fordi hørselshemmede ikke i samme grad som hørende har fått høre ordene gjentatte ganger i ulike sammenhenger (Jonassen, 1998, s 20 – 21). Ordforrådet deres på skolen kan ligge fra 6 måneder til 4 år etter de hørendes (Brackett, 1990). Manglende begrepsforståelse kan på

sikt gi problemer i ulike fag, de klarer ikke å løse bestemte oppgaver fordi de ikke kjenner ordene som blir brukt. Det er også en klar sammenheng mellom syntaktiske problemer og grad av hørselstap (Ross 1982)

Den tunghørte er delvis avskåret fra å høre andres og egen tale tydelig. Derfor er ofte mange av uttalefeilene som tunghørte gjør, konsonantfeil og utelatelse av lyder i artikulasjonen. De har ofte problemer med å oppfatte konsonanter i slutten av ord, stemte eller ustemte konsonanter og skjelne mellom lydlike konsonanter.

Engelsk er et språk som består av mange energisvake språklyder, som flere tunghørte kan ha problemer med å oppfatte. Undersøkelser indikerer at bare 25-30% av fonemene i språket kan diskrimineres gjennom munnnavlesing. Flere fonemer ser for øvrig like ut på munnen fordi de lages av samme artikulasjonsbevegelse. Mange tunghørte trenger derfor støtte i dette faget (Jonassen 1998, s 45).

Om sosiale konsekvenser av hørselshemming skriver Falkenberg og Kvam:

Grunnet sitt kommunikasjonshandikap vil en hørselshemmet person møte hindringer for sosial funksjon. Det lille barnet hører kanskje ikke mors eller fars stemme. Det kan gjennom hele livet ha problemer med å delta aktivt i familiens konversasjon, og hører kanskje ikke bemerkninger, taler eller musikken som andre applauderer. Virkelig integrering vil være vanskelig. I skole- og utdanningssammenheng vil barn og unge lett bli isolert fordi de ikke får med seg andre elevs spørsmål og svar eller morsomme replikker, kanskje nettopp de tingene som binder klassen sammen. I friminuttene kan de føle seg ensomme, og grupper og lagaktiviteter kan de føle seg uønsket. Voksne kan lett bli sosialt isolert på arbeidsplassen. Det kan være vanskelig å etablere et sosialt nettverk.

De negative konsekvensene av hørselstap kan føre til emosjonelle problemer med isolasjon, ensomhetsfølelse, identitetskrise, angst og depresjon (Falkenberg og Kvam 2001, s 317 -318)

2.4.2 Tilrettelegging for hørselshemmede i skolen.

I basiskunnskap hørsel, kapitel 3 - Elever med hørselstap i grunnskolen, nevner Bjørn Jonassen og Bodil Fiksdal vanlig tilrettelegging i klasserommet for hørselshemmede elever: Lydforhold i rommet, hørselsteknisk utstyr, tilrettelegging for munnnavlesning, gjenta ofte det

som blir sagt, ha ro og struktur i klasserommet, sitt i hesteko, maks 15 elever i klassen, munnavlesningstrening og lyttetrening både i forhold til norsk og engelsk, oppfølging av språkfag som engelsk og annet fremmedspråk, ekstra trening på lydene i fremmedspråkene. Noen elever profitterer på engelsk lydskrift. Eleven må få tid til å snakke med læreren om ting som opptar ham i hans hverdag som hørselshemmet. Benytt mye visuelt materiell, konkreter eller bildemateriell i undervisningen. Vær nøye med at beskjeder skrives på tavlen eller gjentas direkte til eleven. Av og til trenger elever med hørselstap en ”stille tid” ute av klasserommet fordi det er slitsomt å følge med i et stort klasserom der det kan være mye støy (Fiksdal, B og Jonassen, B 2007).

Samtalen som undervisningsmetode bør være sentral, fordi hørselshemmede har et ekstra behov for å øve på samtale. Samtale er spontan tale og sosial aktivitet. Men vilje og evne til å delta i en samtale krever motivasjon, trygghet og selvtillit. På grunn av sitt hørselstap vil mange hørselshemmede ha negative opplevelser knyttet til samtaler, å ikke høre, å bli avvist når de spør om igjen, å ikke kunne delta i samtaler med flere enn 2 deltakere, å føle seg ekskludert. Derfor er gode opplevelser knyttet til samtaler i skolen viktig for dem.

Samtale som metode er også viktig i engelskundervisningen I heftet Aktiv deltaking i engelskundervisningen belyser Brit Bødtker Andreassen en del forhold knyttet til engelskundervisning for hørselshemmede. Jeg siterer:

Det er vanskelig å klare seg uten engelsk i vårt samfunn i dag. Forstår man ikke engelskspråklig informasjon, vil en være svært handikappet. Daglig ”bades” hørende elever i engelsk, mens hørselshemmede ikke får disse språkimpulsene ”gratis” da kommunikasjonsskanalen er hemmet. Den hørselshemmede elev har et kommunikasjonshandikap, og språk er et kommunikasjonsmiddel mellom mennesker. Derfor blir målet ikke bare å oppfylle læreplanen om høy grad av kommunikativ kompetanse, men også å hjelpe eleven til å komme ut av sin isolasjon. Elevens språklæringsarbeid er betinget av tidligere erfaringer i skolesammenheng. Eleven har ofte opplevd tapssituasjoner nettopp i språktimene pga misforståelser, uttalefeil osv. Eleven foretrekker derfor ofte en anonym tilværelse i klasserommet hvor han kan unngå å delta i muntlige aktiviteter. Alle fire kommunikasjonssferdigheter skal inngå i engelskundervisningen. Men i undervisningen av hørselshemmede blir utfordringen å bygge opp den trygghet og selvtillit som skal til for at eleven våger å bruke språket

aktivt i samtale. Skriftlige aktiviteter så vel som "liksom kommunikasjon" ved aktiv deltaking. (Andreassen, B. B 1997 s 8 – 9).

Å organisere engelskundervisningen slik at den hørselshemmede eleven får mye øvelse i det muntlige er viktig. Videre er bruk av lydskrift en svært god metode for hørselshemmede elever i engelskundervisningen. En rekke lyder i det engelske språket kan være vanskelig å oppfatte for hørselshemmede og bruk av lydskrift vil derfor være svært nyttig. På grunn av den støtten eleven har av munnavlesning er det også en fordel at læreren leser ny tekst for klassen framfor å benytte cd.

3. Lovgrunnlag og skolepolitiske føringer.

Den norske skolen skal være inkluderende og tilby tilpasset opplæring for alle. I opplæringslova (1998) slås det fast i paragraf 1 – 3 at : ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” I den siste reformen i norsk skole, Kunnskapsløftet (2006) heter det:

Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring (Publikasjon: Kunnskapsdepartementet, 2006).

I kapittel 8 i St.meld 30 (2003-2004), ”Kultur for læring står det: ”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger.”

I stortingsmelding 18 (2010 -2011) – *Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*, som nå er å finne som melding til Stortinget, videreføres vektleggingen av Inkludering og Tilpasset opplæring:

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle. Det krever positiv diskriminering. I den enkelte barnehage og skole betyr inkludering at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og i pedagogikk. Derfor forutsetter opplæringsloven at utdanningssystemet skal være likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner (St.meld18 2010 – 2011 , s 8)

Videre: Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring i en

mangfoldig klasse eller gruppe vil ofte være krevende for lærerne. Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. En slik variasjon krever at skolene bruker sin kompetanse til å lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i forutsetningene og evnene elevene har. Dette forutsetter at skolen løpende vurderer, varierer og endrer egen praksis (ibid., 9).

Utover lovgrunnlaget for tilpasset opplæring og inkludering vil jeg også trekke fram at dersom det er elever som mottar spesialundervisning, så har disse krav på en individuell opplæringsplan. Denne skal utarbeides i et samarbeid mellom skole, foresatte og eleven selv. Det er rektor som har det overordnede ansvar for at en slik plan utarbeides. Dette slås fast i Opplæringslovas (1998) paragraf 5 – 5.

4. Teori.

I teorikapitlet vil jeg først plassere studien min innenfor den sosiokulturelle teoritradisjonen og begrunne mitt valg av forskningsspørsmål ut i fra denne. Deretter vil jeg referere til nyere forskning om opplæringen av hørselshemmede elever og knytte min studie opp til denne. Videre vil jeg vise til forskning som kan indikere noe om hvorvidt en organisering av undervisningen basert på en smal eller bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring synes å legge best til rette for tilpasset opplæring av hørselshemmede. Til slutt trekker jeg fram noen aktuelle forskningsresultater og teorier innen samtale i skolen og klasseledelse som synes å kunne bidra til tilpasset opplæring og inkludering.

4.1 Sosiokulturell teoritradisjon.

Min studie og mine forskningsspørsmål kan forstås og knyttes opp imot den sosiokulturelle teoritradisjonen som skriver seg tilbake til den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896 – 1934.

Hans teori er både en teori om barns kognitive utvikling og en teori om hvordan kultur og samfunn "tar bolig" i individet gjennom det sosiale samspillet det inkluderes i fra fødselen av. Språket er viktig i denne prosessen, fordi det er den redskaper som forbinder individnivået med kulturen. Kunnskap er kulturelt forankret, og er vokst fram gjennom generasjoners arbeid gjennom århundrene. Menneskets levekår påvirker dets tenkemåte, fordi arbeid og produksjonsformer skaper kultur og tenkning. Mennesker bruker redskaper i strevet etter å forbedre sine levekår, og den viktigste redskaper er språket. Slik sett knytter Vygotsky sammen de individuelle og sosiale prosessene på en måte som få andre læringsteoretikere gjør. De sosiale prosessene løper forut for de individuelle, barnet gjør først ting i samspill med andre før det opererer alene. Sammen med vekten på språket er det denne siden ved Vygotskys teori som har vært mest anvendt i pedagogisk sammenheng (Imsen, 2011, s 51 -52).

John Dewey hadde også et interaksjonistisk perspektiv på utvikling og læring. Det er gjennom planlegging, handling og refleksjon sammen med andre at mennesker høster sine erfaringer (ibid,s 116).

Vygotsky mener altså at utviklingen løper fra det sosiale til det individuelle, fra en tilstand der barnet gjør ting sammen med andre til en tilstand der det kan gjøre ting alene. Den pedagogiske konsekvensen må bli at undervisning bør legges opp slik at barnet får arbeide og lære i fellesskap, både sammen med voksne og sammen med andre barn (ibid, s117).

Et grunnleggende utgangspunkt i de sosiokulturelle læringsteoriene er at mennesker hele tiden forandrer seg og utvikler seg. Vi har alltid muligheter til å ta til oss kunnskap fra våre medmennesker og omgivelser. Vi har også alltid muligheten til å påvirke andre og omgivelsene gjennom å utvikle og ta i bruk de praktiske og intellektuelle redskapene vi har etablert. Sonen for nærmeste utvikling ble av Vygotsky (2001) brukt som et bilde på menneskers utviklingspotensialer og hvordan vi i samspill med andre kan komme lenger enn når vi er overlatt til oss selv. Det aktuelle utviklingsnivået, for eksempel prestasjoner gjennom kunnskapstester eller IQ-målinger, forteller kun om et tilbakelagt stadium i utviklingen. For Vygotsky er det mer interessant å tenke hva den enkelte er i stand til når vi ser framover i tid. To åtteråringer som presterer nøyaktig det samme på et tidspunkt, kan ha ulike soner for utvikling og vil slik sett trenge ulike utfordringer. For læreren som den mer kompetente andre i læreprosessen, er det da viktig å danne seg inntrykk av framtidsmulighetene til elevene (Østrem, 2010, s 91).

Med inspirasjon fra Vygotsky og sonen for nærmeste utvikling utledet Wood mfl (1976) stillasbegrepet for å beskrive hvordan den mer kompetente voksne kan være til hjelp i tenkningen når vi arbeider i sonene for nærmeste utvikling. Säljö (2001, s 127-128) beskriver dette som en trinnviss prosess i faser når individ skal lære seg å beherske komplekse intellektuelle og fysiske redskaper. I den første fasen mangler individet fortrolighet med redskaper og deres funksjon i en bestemt praksis. Deretter kommer en fase der en kan bruke redskapet under veiledning av en mer kompetent person. Den lærende personene blir stadig mer autonom i bruken av redskapet og kan deretter bruke det på egen hånd. Stillaset kan da fungerer mer indirekte, for til slutt at man fjerner det helt (Østrem, 2010, s 94).

Vygotskys forskning har inspirert mange klasseromsforskere. Wittek (2004, s 57) viser til Mercer når hun utleder bruken av språk i klasseromssituasjoner:

For det første er det av betydning at vi legger til rette for at elevene kan sette ord på sine tanker. Når de gjør det, får læreren og andre medspillere i klasserommet tilgang til hverandres tenkning. For det andre må vi ha blick for måten vi snakker sammen på og de prosedyrene som blir vektlagt i undervisningen – kort sagt måten elever og lærere snakker sammen på – er en del av det som læres (Østrem 2010, s 93).

I følge den sosiokulturelle læringstradisjonen må altså den hørselshemmede, som alle andre, delta i et sosialt fellesskap og ha tilgang på de redskaper og verktøy som finnes for å lære. Mitt forskningsspørsmål knyttet til den hørselstekniske og fysiske tilretteleggingen bunner i at en slik tilrettelegging er nødvendig for at den hørselshemmede i det hele tatt skal kunne delta i fellesskapet og få tilgang til kanskje det viktigste redskapet for læring, det muntlige språket. Forskningsspørsmålet knyttet til samtalene i skolen bunner i den sosiokulturelle forståelsen av språket som et viktig redskap for læring og av samtalen som nøkkelen som gir oss tilgang til hverandres tenkning. Videre kan læreren gjennom samtalene få kartlagt elevenes nåværende ståsted og danne seg inntrykk av framtidsmulighetene til elevene. Samtalene gir også læreren og eleven muligheten til i samarbeid å finne ut hvordan læreren best mulig kan fungere som ”stillas” for eleven i elevens vei til å bli autonom bruker av redskapene. Forskningsspørsmålet knyttet til skoleledelsen og læreren bindes opp mot sosiokulturell læringsteori i et forsøk på å se hvilke former for klasseledelse, organisering, undervisningsmetoder og holdninger som gjør lærer og skole til best mulig ”stillas” for elevene, eller med andre ord bidrar til å optimalisere elevenes læringspotensial – altså tilpasset opplæring.

4.2 Hørselshemmedes opplæring.

Forskning har vist at lærerens kunnskaper om hørselshemming er en faktor som har betydning realiseringen av tilpasset opplæring og inkludering av hørselshemmede elever. I

sin masteroppgave ”Skolens organisering – ivaretar den de behov tunghørte elever har?” skriver Hanne R. Merkesvik:

En viktig suksessfaktor for god organisering som ivaretar tunghørte elevers behov, er at lærere har kompetanse om den tunghørte elevens hørselsnedsettelse og derigjennom forstår hvorfor teknisk og pedagogisk tilrettelegging er viktig for elevens læringsutbytte. Resultat fra denne undersøkelsen viser at det ved tre av de fire skolene mangler nødvendig kunnskap om den tunghørte elevens hørselsnedsettelse. Det synes også å mangle rutiner for overføring av kunnskap om den tunghørte eleven internt i personalet ved skolene, og det er i de fleste tilfeller de tunghørte elevene selv som må forsøke å tilpasse seg omgivelsene.

Hovedkonklusjonen fra undersøkelsen, indikerer at organiseringen i tre av de fire skolene i liten grad ivaretar relasjonelle forhold som er viktige for at tunghørte elever skal kunne delta i kommunikasjon og samhandling på lik linje med normalhørende elever.

Med bakgrunn i resultatene mener jeg det er viktig å rette fokus mot informasjonsrutiner i skolene og mellom skolene og statlig spesialpedagogisk støttesystem / audiopedagogisk tjeneste. Det vil også være grunn til å vurdere kvaliteten på den hørselsfaglige veiledning som gis til skolene, slik at tunghørte elever oppnår en best mulig tilpasset opplæring (Merkesvik 2006, s 3)

Oddny Juliussen Gjerstad fant i sin masterstudie *Hørselssimulering, et bidrag til styrkning av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle?*

at resultater fra undersøkelsen synes å vise at konkrete opplevelser rundt hørselstap, deriblant hørselssimuleringspresentasjonene er med på å gi veiledningen rundt tunghørte elever en bedre tilpasset og inkluderende opplæring i skolen. At medelever og lærere får en opplevelse av å være tunghørt, ser ut til å gi dem en bedre forståelse for at muntlig informasjon og kommunikasjon noen ganger er vanskelig. Dette synes å gi lærerne bedre grunnlag til å tilpasse opplæringen for tunghørte elever både faglig og sosialt (Gjerstad 2005, s 3).

Undersøkelsene til Merkesvik og Gjerstad indikerer altså at hørselshemmede elevers opplæring blir mer tilpasset og inkluderende dersom lærere og medelever har god kunnskaper om hva det vil si å være hørselshemmet og hvordan undervisningen kan legges til rette for denne elevgruppen.

I sin Hovedoppgave *Middels og moderat tunghørte elevers erfaringer med hjelpetiltak i grunnskolen*, (Jonassen, B 1998), undersøker Bjørn Jonassen blant annet hvorvidt elevene opplever hjelpetiltakene som nyttige og positive. Hans funn understreker behovet for at elevene selv blir tatt med på vurderingen av hvilke hjelpetiltak som skal settes inn og hvordan dette skal gjøres.

At eleven selv får ha medbestemmelse på hvilke tiltak som skal settes inn og hvordan det skal gjøres, viser også Hilde Margrethe Bleg Hegna i sin hovedoppgave *Jeg er et menneske med høreapparat, ikke et høreapparat med menneske på!*:

I utgangspunktet er hørselshemming en usynlig funksjonshemming. Å informere om den representerer en synliggjøring av hørselshemmingen, som ikke i alle tilfeller vurderes som ønskelig av den tunghørte. Hørselshemming kan også synliggjøres ved bruk av ulike hørselstekniske hjelpemidler, ved at andre merker at den hørselshemmede ikke får med seg alt som sies. Eller ved at lærere gir ekstra oppmerksomhet, Ut i fra mitt materiale kan det se ut som om den hørselshemmedes følelse av egen kontroll over synliggjøringen er vesentlig for om denne oppleves positivt eller negativt (Hegna 2001, i det strukturerte sammendraget).

Nyere forskning viser at hørselshemmede elever har et dårligere læringsutbytte enn hørende elever (Hendar og Lundberg 2010). I kortrapporten fra: *Elever med hørselshemming i skolen En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*, Skriver Hendar og Lundberg at hovedproblemstillingen med den kvantitative undersøkelsen er: *Hvordan er hørselshemmedes læringsutbytte i skolen?*

I oppsummeringen viser de til at:

hovedformålet for kortrapporten har vært å presentere foreløpige resultater av undersøkelsen om læringsutbytte i skolen for hørselshemmede elever.... Nasjonale og internasjonale studier viser at elever med hørselshemming ligger bak sine hørende medelever med hensyn til læringsutbytte i skolen. Imidlertid vet vi lite i dag om hvorfor det er slik i norsk sammenheng (Hendar og Lundberg 2010, s 45).

Kortrapporten er basert på ulike mål for hørselshemmedes læringsutbytte: grunnskolepoeng for 10. trinn, nasjonale prøver for 5. og 8. trinn og standpunktkarakterer i 10. trinn.

Hendar og Lundberg viser til noen funn i undersøkelsen:

Demografiske faktorer (hørselstap, tilleggsvansker, kjønn, minoritetsspråklig bakgrunn) og sosial bakgrunnsfaktor (foreldrenes utdanning) har stor betydning for hørselshemmede elevers læringsutbytte. Dette bekrefter funn som er gjort i tidligere undersøkelser (Hendar 2008). Et annet funn er at 18,9 % av utvalget mangler grunnskolepoeng registrert i VIGO, fylkeskommunenes administrative datasystem for inntak til videregående opplæring. Videre er et annet funn at deltakelsen i nasjonale prøver sammenlignet med øvrige elever i Norge er lav, 65 % mot ca 96 % (Utdanningsdirektoratet 2009) (Hendar og Lundberg i sammendraget).

Videre skriver de at:

Hovedfunn i disse studiene er at hørselshemmedes skriveferdigheter er svakere enn hørende, at hørende elever skårer over hørselshemmede elever i engelsk, og også ser ut til å skåre høyere enn hørselshemmede i matematikk. Et annet viktig funn i studiene er at variasjonen i gruppene ser ut til å være større enn hos hørende (ibid,s 46).

Hendar og Lundberg peker altså på at vi vet lite i Norge i dag om hvorfor læringsutbyttet er lavere for hørselshemmede enn hørende. Videre at hørende skårer over hørselshemmede i engelsk. Derfor er det interessant å fokusere spesielt på engelskundervisningen i min studie.

I de senere år har skolen fått et økende antall barn med cochleaimplantat (CI). Selv om mine informanter ikke har dette, men bruker høreapparat, kan det være nyttig å kort nevne undersøkelsen *Inkluderende opplæring av barn med CI – en oppfølgingsstudie* (Simonsen ofl. 2008). Undersøkelsen viser hvor viktig det er for barn med CI at de aktivt får delta i kommunikasjonsprosessene i skolen. Simonsen ofl. ser spesielt på valget mellom tegnspråk og talespråk for denne elevgruppen og foreslår et både-og prinsipp der valg av kommunikasjonsmetode tilpasses eleven. Nå er ikke tegnspråk et alternativ for mine informanter, men Simonsen ofl. funn om betydningen av å tilrettelegge for aktiv deltakelse i kommunikasjonsprosessene i skolen synes overførbar til hørselshemmede uten cochleaimplantat.

For å understreke behovet for mer forskning innen praksisfeltet for hørselshemmedes opplæring vil jeg referere til Simonsen, Eva ofl. (2010) publikasjon: *Hørselshemming og opplæring: kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge*. Undersøkelsen har gått gjennom 198 publikasjoner knyttet til temaet. Rapporten slår fast at det eksisterer lite forskning om opplæring av barn og elever med hørselshemming ved universitet og høyskoler i Norge (ibid, s 7). De skriver videre:

Som vi har sett, er det først ganske nylig at forskere har, med særlig tyngde, begynt å arbeide med spørsmålet om hvordan hørselshemmede lærer innenfor disse rammene (integrert i skolen). For å bringe spørsmålene som er knyttet til undervisningspraksiser og læring fra "Speculation to Science" og utvikle dypere kunnskap om feltet, vil det være nødvendig å gå tettere på samhandlingsprosesser lærere og barn skaper sammen innenfor et praksisfelt. Dette er tilnærminger som i større grad inviterer til å forske sammen med praksisfeltet (deltakerperspektiv), men enn på praksisfeltet (teoriladete perspektiv) (ibid,s 87).

Med min studie ønsker jeg å kunne bidra til å utvikle dypere kunnskap til feltet, gjennom forskning basert på deltakerperspektivet. Jeg har også ønsket å forske på de samhandlingsprosesser lærere og elever skaper i skolen. I det følgende vil jeg derfor presentere ulike teorier og forskning om samhandlingsprosesser i skolen som synes å kunne bidra til en tilpasset og inkluderende opplæring. Det er teorier og forskning knyttet til organisering av undervisningen, samtaler i skolen og klasseledelse.

4.3 Samtalen i skolen.

Jeg skal ta for meg ulike teorier knyttet opp mot de formelle samtalene i skolen. De uformelle samtalene, altså de daglige, ikke formaliserte samtalene mellom elever, lærere, foresatte og skoleledelse knytter jeg opp i mot klasseledelse, lærerrollen og lærer og skolens holdninger.

Samtale skal belyses som redskaper for tilpasset opplæring og inkludering på klasseroms og undervisningsnivå og mellom elev og lærer i form av elevsamtalen. Vibeke Grøver Aukrust beskriver i sin artikkel Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring blant annet behovet for å drøfte effekten av utdanningsreformer i lys av kjennetegn ved de samtalene elevene inviteres til å ta del i klasserommet. *Et iøynefallende aspekt ved den nye læreplanen for grunnskolen er nettopp understrekingen av samtaler som arbeids- og læringsform i klasserommet* (Aukrust, V.G 2001, s 173)

Når det gjelder elevsamtalen, vil jeg ta utgangspunkt i artiklene "Elevsamtalen – i demokratiets ånd?" av Kirsten Limstrand og Ola Johan Sjøbakken (2004) og "Elevsamtalen som jevnlig dialog" Sjøbakken, O.J (2009). Artiklene bygger på Sjøbakkens studie som har som formål å starte en prosess for å utvikle en teori for en elevsamtale definert som "jevnlig dialog". Sjøbakken skriver:

Elevsamtalen som jevnlig dialog er en planlagt og forberedt samtale mellom lærer og elev med utgangspunkt i planboka. Den inneholder en tilbakeskuende vurdering av elevens arbeid i den sist gjennomførte planperioden, og fokuserer deretter på elevens opplæringsplan for den planperioden som ligger foran. Elevsamtalen er både en faglig og personlig samtale der målet er å legge til rette for jevnlig dialog og tilpasset opplæring ut i fra den enkelte elevs forutsetninger og målene i læreplanen (Sjøbakken, 2009).

Studien og utviklingen av en teori slik Sjøbakken ser for seg synes å kunne bli et godt verktøy for å bidra til tilpasset opplæring fordi den styrker demokratiet i opplæringen, gir en plattform for eleven til selv å delta i utformingen og vurderingen av egen opplæring og er en kanal for lærere og skolen til å bedre sin kunnskap om den enkelte elevs forutsetninger og evner og hvordan opplæringen kan tilpasses dette.

En elev er i stadig utvikling og det betyr at elevsamtalens innhold og utforming nødvendigvis endrer seg med eleven, en 6 –åring vil ha et helt annen forståelse og tilnærming til begrepene enn en elev som er i ferd med å avslutte sin videregående opplæring. Elevsamtalen blir derfor både en kilde til informasjon her og nå , en plattform for dialog og en trening i å reflektere over egen læring. Selv om innhold, roller og ansvar i elevsamtalen endres i løpet av skolegangen, er kommunikasjonsstrategien og verdiene i den lik. Artikkelen jeg refererer til belyser derfor også elevsamtalen i den videregående skole, selv om den baserer seg på en undersøkelse gjort på barne- og ungdomstrinnet. ”Hovedmålet med prosjektet er å analysere og videreutvikle elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog mellom lærer og elev med tanke på tilpasset opplæring i forhold til opplæringslov, forskrifter og L97” (ibid,s117). I Artikkelen skriver de videre:

Resultatene av forsøksvirksomheten har satt fokus på betydningen av samtalen som arbeidsredskap i undervisningen. Resultatene viser så langt at: to samtaler i året sjelden ivaretar kontinuiteten i elevens utvikling. To samtaler i året gjør det vanskelig å sette delmål som lar seg vurdere. Mange elever snakker lite med voksne og trenger mye samtaletrening. Idligere samtaleforsøk har hatt lite fokus på konflikthåndtering. Dette har ført oss inn i nye forsøk der samtalefrekvens økes, fra to samtaler i året til flere samtaler og bedre kontinuitet i samtalerne (ibid s. 118)Hva er så spesielt med det nye prosjektet, sett i forhold til ” de gamle”? Den ene er *plansamtalen*, som utprøves på barnetrinnet. Den kan i grove trekk beskrives som en utviklings- og vurderingssamtale etter følgende modell: Samtalen foregår annenhver uke, dvs. inntil nitten samtaler i året. Samtalerne bygger på periodeplaner for to uker

(individuelle mål og L97) . Periodene tar utgangspunkt i fag og læring, vurdering og planlegging. Samtalens varighet er ca. 20 minutter, med rom for fleksibilitet. Det er fast struktur på samtalen, som tar utgangspunkt i planboka, og kontaktlærer er samtaleleder. Utviklingsorienteringen i samtalene skal vise progresjon og utfordringer, skissere ulike veivalg og muligheter, skape diskusjon og/eller konfrontasjon, skape undring, assosiasjon og refleksjon. (ibis s.120).

Artikkelen skildrer videre faktorer rundt samtalen, hvordan den er med å påvirke hverdagen til elevene, skaper et bedre arbeidsmiljø, de etiske dilemmaene blant annet knyttet til lærernes makt og peker på at økt forståelse kan føre til bedre samarbeid. En av lærerne i undersøkelsen understreker betydningen av at elevene får kontakt med læreren på tomannshånd, noe de ellers ikke får. Dette å bli sett og bli personlig veiledet er vesentlig. Evaluering etter første prosjektår viser at elevene, med enkelte unntak er fornøyd med samtalemønsteret , nærmere halvparten av elevene mener å kunne gi samtalen æren for noen positive forandringer som har skjedd i skolehverdagen. Mange elever mener også at de er blitt godt kjent med lærerne gjennom samtalene (Limstrand og Sjøbakken 2004).

En kommunikasjonsstruktur som planboka synes å bidra til tilpasset opplæring og inkludering på individnivå. Regelmessige og strukturerte samtaler mellom elev og lærer med fokus på læring , tilpasset opplæring og inkludering vil være et nyttig verktøy for samarbeid og forståelse mellom elev og lærer for å nå målene gitt i opplæringslova og kunnskapsløftet. Limstrands og Sjøbakkens artikkel viser også betydningen av at samtalene foregår mellom likeverdige parter og med de verdier som er beskrevet i definisjonen av inkludering. Skoleledelsen må altså organisere opplæringa slik at det blir tid til faste og regelmessige elevsamtaler og disse må ha fokus på elevens læring og hvordan opplæringa kan tilpasses eleven best mulig. Planboka kan gjerne være en del av den digitale læringsplattformen slik at den også er tilgjengelig for de foresatte og eventuelt deler av den også tilgjengelig for faglærere, ikke bare kontaktlærer.

Vurdering for læring er annen kommunikasjonsstrategi på individnivå som kan bidra til tilpasset opplæring. I forskrift til opplæringslova er vurdering for læring lovfestet:

§ 3-1. Rett til vurdering :Elevar i offentlig grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar og lærekandidatar i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa(Opplæringslova 1998)

Utdanningsdirektoratet har opprettet et eget nettsted for vurdering for læring. Nettstedet gir gode beskrivelser av hvorfor vurdering for læring bidrar til tilpasset opplæring og hvordan dette bør gjøres. Her skriver direktoratet blant annet:

Mange forskere er enige om at lærernes vurderingspraksis har stor betydning for elevenes læring. Vurdering kan både hemme og fremme læring. Når vurdering av elevers prestasjoner, arbeid eller oppgaver brukes som grunnlag for videre læring og for å utvikle elevenes kompetanse, er det vurdering for læring. Dette innebærer at både eleven og læreren bruker vurderingsinformasjonen til å justere egen læring og undervisningsopplegg underveis.

Vurdering for læring er all vurdering som gis til eleven underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring....Formålet med undervisvurdering er å fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Undervisvurdering skal gis løpende i opplæringen som veiledning til eleven. Gjennom undervisvurderingen får lærer og elev informasjon om elevens faglige progresjon. Informasjon om hva eleven kan og hva eleven må jobbe mer med, kan brukes til å tilrettelegge opplæringen til elevens ulike behov. Når undervisvurdering brukes til å fremme elevers læring og tilpasse opplæringen er det vurdering for læring (skolenettet, 2010).

Organisatorisk kan vurdering for læringssamtaler knyttes opp mot elevsamtalene eller de kan gjennomføres uavhengig av disse. Siden det gjerne er kontaktlærer som gjennomfører elevsamtalene vil faglærerne måtte organisere sine vurdering for læringssamtaler utenom disse. Når det gjelder kvalitet og innhold på samtalene, skriver utdanningsdirektoratet følgende:

fire forskningsbaserte prinsipper som er viktige for at vurdering skal fremme læring er at elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, får råd om

hvordan de kan forbedre seg og er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Det vil si at tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger og elevinvolvering i vurderingsarbeidet, er viktig for å fremme elevenes læring. Disse elementene kan bidra til at både læreren og elevene får mulighet til å påvirke undervisningen ved hjelp av kommunikasjon og dialog (ibid)

4.4 Organisering av opplæringa.

Hvordan kan opplæringa organiseres på en måte som bidrar til tilpasset opplæring og inkludering? Svaret på dette spørsmålet avhenger blant annet av hvorvidt en legger en smal eller vid forståelse av tilpasset opplæring til grunn (Bachmann og Haug 2006). Thomas Nordahl beskriver innholdet i smal og vid tilnærming til tilpasset opplæring slik:

Smal tilnærming: Individualisering av opplæring ved individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering og lignende. Nivådifferensiering, spesialundervisning og segregering. Fokus rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. Fokus legges på indre motivasjon. Individet vektlegges framfor fellesskapet.

Vid tilnærming: Vektlegging av faglig inkludering i læreprosesser. Sosial deltakelse for alle elever. Fokus på kollektive tilnærminger i tillegg til individuell tilpasning. En samarbeidsorientert skolekultur utvikles. Elevenes problemer i skolen settes i en kontekstuell sammenheng. Fokus på både indre og ytre motivasjon (Nordahl, 2009, s 197).

Dunn og Dunns teori om læringsstiler har en teori som har vært utgangspunktet for en organisering av tilpasset opplæring basert på en smal forståelse av begrepet. Teorien tar utgangspunkt i individet og utgangspunktet er at mennesker har forskjellige måter å lære best på. Teorien presenterer 4 forskjellige læringsstiler, visuell læringsstil når du lærer best ved å se, auditiv læringsstil når du lærer best ved å høre, taktil læringsstil når du lærer best ved å ta og føle på ting og kinestetisk læringsstil når du lærer best gjennom bevegelse. Videre legger

teorien blant annet vekt på at alle har forskjellige preferanser på lyd, lys, temperatur og innredning når de lærer (Dunn & Griggs, 2004). En slik sterk vektlegging på det individuelle må nødvendigvis skape noen utfordringer når den skal implementeres i praksis. Dunn og Dunns teori om læringsstiler har også møtt en del kritikk, blant annet R. Andreassen (2005) og (2006), Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) har også observert og kartlagt lav arbeidsinnsats hos en del elever og til dels mye bråk og uro i undervisningen på skoler med sterk vekt på individualisering. Videre presiserer stortingsmelding nr 18 2010 – 2011 balansen mellom individ og fellesskap:

fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet (St.meld18 2010 – 2011 , s 9).

Fordi tilpasset opplæring og inkludering må forholde seg til fellesskapet, både i forhold til at skolen er en fellesskapskole og fordi eleven gjennom å lære i fellesskap kan øke sitt eget og medelevers læringsutbytte, mener jeg teorier om organisering av undervisningen som passer inn under en vid tilnærming til tilpasset opplæring er bedre egnet til å fremme tilpasset opplæring og inkludering i skolen enn Dunn og Dunns teori om læringsstiler. Dessuten blir en organisering av undervisningen basert på fellesskapet, med stabil, tydelig og lærerstyrt organisering anbefalt som metode for hørselshemmede elever (se kapittel 4.5). Hattie (2009) har også vist at individualisert undervisning i liten grad har noen effekt.

I sin undersøkelse og analyse *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* skriver Nordahl, T, Mausethagen S, Kostøl, A (2009):

Det er en tendens til at vi finner de beste resultatene tilknyttet elevenes læringsutbytte i de skolene som har den mest stabile organiseringen der det sosiale fellesskapet står sterkt. Dette kan forklares med at samhold og fellesskapet med elevene er viktig for læringsutbyttet (Hattie 2009). Videre: I dette forskningsmaterialet er det en tendens til at det er de svakeste resultatene i skoler som har den mest individualiserte undervisningen..... Men det er grunn til å påpeke at det kun er tendenser til at vi kan se at mer stabil organisering og fellesskapsorientert undervisning gir best resultater (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009).

Dette indikerer nødvendigheten av å finne en god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet og at et sterkt fokus på individualisering i organisering vanskeliggjør denne balansen. Et annet moment som også taler for å vektlegge en organisering basert på en vid forståelse av tilpasset opplæring finner jeg hos Nordahls artikkel realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen:

I hvilken grad læreren lykkes som lærer kan også ha sammenheng med hvordan skole er organisert, utformet og hvilke arbeidsmåter som anvendes. Det er sannsynligvis mer utfordrende å være lærer i skoler med individualiserte undervisningsprinsipper, stor grad av organisatorisk differensiering og basearealer enn det er i en stabil skole. Når individualiseringen og fleksibiliteten blir for stor, kan det være vanskeligere å være den gode lærer (Nordahl 2009, s 207).

Vektleggingen av fellesskapet i forhold til læring er også i tråd med den sosiokulturelle teoritradisjonen.

4.5 Klasseledelse og lærerrolle.

Hvilke former for klasseledelse og lærerroller bidrar til tilpasset opplæring og inkludering? En teori om hvordan klasseledelse kan tilpasses den enkelte elev beskrives i artikkelen ”Klasseledelse på grunnlag av elevenes forutsetninger” (Zachrisen 2009). Her beskriver Berit Zachrisen hvordan en analyse av elevers beredskapsnivå (readiness) kan gi føringer for valg av lederstil i klasserommet (Zachrisen 2009, s 39). I modell for situasjonsbetinget ledelse er lederstil noe man velger ut fra en analyse av situasjonen. I analysen står de som skal ledes (videre omtalt som elevenes) beredskapsnivå helt sentralt. Beredskapsnivået deles inn i to underkategorier; 1) motivasjon og trygghet, og 2) faktiske ferdigheter og kunnskaper. I analysen vurderes komponentene i forhold til ulike læringsoppgaver. Ut fra en analyse av beredskapsnivå velger leder/lærer så grad av hhv. styrende og støttende lederatferd (ibid, s41).

I artikkelen deles elevenes beredskapsnivå i fire grupper og læreren tilpasser sin lederstil og kommunikasjon til hvilket beredskapsnivå eleven befinner seg på i den gitte situasjonen. Som illustrasjon nevner jeg beredskapsnivå B2 , hvor eleven mangler kompetanse og er

demotivert/ uvillig eller utrygg. Denne eleven unngår om mulig oppgaver, er sein, har for lavt nivå på oppgaveløsningene, fullfører ofte ikke oppgavene og uttrykker (intens)frustrasjon. Her skal læreren velge en rådgivende lederstil som er høyt støttende og høyt styrende. Læreren skal overtale og motivere, støtte og oppmuntre, gi tydelige instruksjoner, forklare avgjørelser, gi rom for oppklarende spørsmål og følge opp (ibid, tabell, s. 45). Situasjonsbetinget ledelse synes å være en kommunikasjonsstrategi på individnivå som kan bidra til tilpasset opplæring og inkludering i skolen, i det modellen vektlegger tilpasset lederstil og kommunikasjon i forhold til elevens forutsetninger.

En annen faktor av betydning for realiseringen av tilpasset opplæring og inkludering er lærerens valg av kommunikasjon i klasserommet og holdningene bak denne. Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl nevner sentrale positive forhold i den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet. Positivt for relasjonen mellom lærer og elev er det blant annet hvis læreren bruker tid sammen med elevene, viser interesse for elevenes verdier , kommuniserer empati og varme, skaper et godt sosialt klima i klassen, bruker humor og smil. I undervisningspraksisen er bruk av ros og oppmuntring, engasjement i undervisningen, veiledning av elevene, bevissthet om elevenes læringsmål og mye bruk av dialog i undervisningen blant de positive forholdene som nevnes (Mausethagen, S og Kostøl, A 2009, s 85).

Nordahl beskriver lærerens betydning for realisering av tilpasset opplæring slik:

I den pedagogiske praksis er det relativt stor forskjell på lærere. Noen lærere framstår med autoritet ved at de har god ledelse og undervisning, har positive relasjoner til elevene, gir tydelige tilbakemeldinger, formidler forventninger og er i dialog og interaksjon med elevene om lærestoffet. Andre lærere sliter mer i undervisningssituasjonene med manglende struktur og dårlige relasjoner til elevene og slik ikke når fram til elevene. Vi kan dokumentere at noen lærere har klart bedre resultater enn andre. Dette har god støtte i det pedagogiske forskningsfeltet der ulike effektstudier viser at læreren er en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte. Hattie (2009) konkluderer gjennom sin svært omfattende metaanalyse at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevens læring, Lærere som etablerer gode elevkulturer, har struktur på undervisningen, gir gode tilbakemeldinger, anvender

kognitive strategier for å oppnå dialog, har gode relasjoner til elevene har best resultater. (Nordahl 2009, s 206).

Disse teoriene og funnene beskriver indirekte også de uformelle samtalene i skolen, kvaliteten på disse samtalene vil være avhengig av lærerens valg av ledelse, lærerrolle og holdninger til og forståelse av tilpasset opplæring og inkludering.

5. Metode

Mitt utgangspunkt for oppgaven tar utgangspunkt i de hørselshemmete elevenes opplevelse av egen opplæring. Jeg måtte derfor benytte meg av en metode som på best mulig måte fikk fram brukernes forståelse av egen livsverden og som hjalp meg til å sette meg inn deres opplevelse av opplæringa. Målet var å få fram elevenes opplevelse av i hvor stor grad opplæringa gav dem mulighet til læring i forhold til eget potensial, om de opplevde en god dialog med skolens aktører om egen læring, faglig og sosialt, og om de opplevde seg inkludert i skolehverdagen.

5.1 Design og begrunnelse for valg av metode.

Valg av tema og problemstilling var avgjørende for mitt valg av metode. For å søke å forstå og få innblikk i andres opplevelse av egen livsverden er fenomenologien et naturlig utgangspunkt og det kvalitative forskningsintervjuet den best egnete metoden. Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900. Fenomenologiens gjenstand var til å begynne med bevissthet og opplevelse. Senere ble den av Husserl og Heidegger utvidet til også å omfatte menneskets livsverden (Kvale og Brinkmann 2009, s 45). I følge Merleau-Ponty dreier den fenomenologiske metode seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig- å beskrive, snarere enn å forklare og analysere (ibid, s46). Det kvalitative forskningsintervju hører inn under fenomenologien. Kvale og Brinkmann skriver i sin innledning at: *det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer, er et mål* (ibid,s 21). Metoden passer altså svært godt til mitt formål, å avdekke de hørselshemmetes egen opplevelse av opplæringa. Målet er å beskrive og jeg stiller ikke spørsmål ved elevenes opplevelser, men lar disse og ulike teorier være mitt utgangspunkt når jeg skal prøve å svare på forskningsspørsmålene.

Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju, altså et intervju og en intervjuguide som beskriver temaene, men som gir den intervjuede frihet til å gå i dybden og beskrive fenomenene best mulig. Jeg utformete noen hovedspørsmål som jeg stilte informantene og hjelpespørsmål som jeg eventuelt brukte hvis jeg hadde behov for utfyllende informasjon.

Kvale og Brinkmann skriver følgende om det semistrukturerte intervju:

Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut i fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen om fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Både en særegen tilnærming og teknikk er nødvendig. Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (ibid, s 47).

Om formålet til det kvalitative forskningsintervju skriver Jette Fog:

Formålet med at bruke et kvalitativt forskningsinterview er at få fat i de betydninger, som personer, ting og forhold har for interviewpersonen, og/eller afdække de betydninger, som han ser i sin egen måde at forvalte sit liv og sine betingelser på. Formålet er at fange subjektets/aktørens perspektiv, dvs. hans kognitive og følelsesmessige organisering af verden. Vi ser ham her indefra, ikke udefra, og samtalen er af gode grunde specielt god til å afdække disse betydninger. Formålet med et kvalitativt forskningsinterview er således at fremskaffe et empirisk materiale, der består af den interviewedes egne beskrivelse/ fremstillinger af sig selv og den livsverden, han må forholde seg til (Fog 2005, s11).

Fogs beskrivelse av formålet med det kvalitative forskningsintervjuet underbygget mitt valg av metode. Det er imidlertid en rekke faktorer rundt intervjuet som vil ha betydning på i hvor stor grad formålet oppnås og jeg vil i de følgende gi en kort skisse av disse.

5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann deler intervjuundersøkelsen inn i syv stadier og disse har vært min rettesnor i arbeidet med forskningsintervjuene:

Tematisering – Formuler formålet med undersøkelsen, og beskriv hvordan du oppfatter emnet som skal undersøkes, før intervjuarbeidet begynner. Du bør klarlegge undersøkelsens hvorfor- og hva- spørsmål før du stiller spørsmålet hvordan – det vil si, før du velger metoder.

Planlegging – Planlegg studien, og ta hensyn til alle syv stadier, før du tar fatt på intervjuarbeidet. Planlegg med henblikk på å innhente den kunnskapen du ønsker og med tanke på studiens moralske implikasjoner.

Intervjuing – Utfør intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.

Transkribering – Klargjør intervjumaterialet for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra tale til skriftlig tekst.

Analysering. På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, bestemmer du hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene.

Verifisering. Undersøk intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke.

Rapportering. Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskaplige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider og resulterer i et lesbart produkt. (Kvale og Brinkmann 2009, s 118).

Disse syv stadiene har vært til stor nytte for meg i arbeidet med å strukturere prosessen. Selv om det kvalitative forskningsintervjuet er et nyttig redskap når man skal prøve å forstå andres livsverden, er det også et rekke forhold rundt intervjuet som kan påvirke resultatet på en slik måte at målet ikke nås. Dette vil også bli omtalt i avsnittet om reliabilitet og validitet, men her vil jeg nevne forhold som har med meg, min bakgrunn og mine tanker, holdninger og forestillinger om temaet å gjøre. Jeg vil kunne påvirke undersøkelsen i alle dens faser, via planlegging, design, gjennomføring og analyser i etterkant. Selve intervjuene vil være påvirket av hvordan intervjuguiden er utformet, tid og sted for intervjuene og ikke minst relasjonene mellom meg som intervjuer og de intervjuede. De intervjuedes aktuelle situasjon og livsoppfatning, stemningsleie, trygghetsfølelse og vilje til åpenhet vil også påvirke intervjuene. Det vil være umulig å utelukke alle disse faktorene, men det har vært viktig å være dem bevisst og så godt som mulig gjennomføre forskningsintervjuene på en slik måte

som i best mulig grad sikrer at det er de intervjuetes opplevelse av egen opplæring som framkommer i det ferdige arbeidet.

Jette Fog skriver om hvor viktig det er med selvransakelse som en del av forberedelsen til det kvalitative forskningsintervju :

Lige så viktig det er, at man gjør sig sin almindelige viden og sine teoretiske forudsætninger klart, før man går du med sin båndopptager, lige så viktig er det således, at man gjør sig sine følelser klart. Dette spørsmål om følelser har med innhold og begrundelse for undersøgelsen at gøre, ligesom spørgsmålet om omtanken har det. Eksempelvis kan det dreje sig:

Om den følelsesmæssige interesse, jeg kan have i a vælge den dybtgående, personlige samtale som metode.

Om mine følelser over for mig selv som interviewer.

Om mine egne følelser overfor det emne, som undersøgelsen handler om

Om mine kærester fordomme vedrørende det felt, som jeg går ind i

Om mine følelser og fordomme vedrørende de(n) slags mennesker, jeg har valgt å tale med.

Grunden til at det er vigtigt at foretage denne undersøgelse av egne følelser, før man skal interviewe,er, at man derved kan bringe så mange som mulig av disse – rationelle så vel som irrationelle – for en dag, så de ikke opererer skjult og uerkendt, for så senere, i det ferdige produkt, at fremstå som prinsipielle og rationelle tanker om livet og videnskapen (Fog 2005, s 16 -17).

Jeg har etter beste evne prøvd å være bevisst på å være bevisst på de forholdene som Fog beskriver over. Det er vesentlig å være bevisst på at jeg i oppgaven forsker på mitt eget praksisfelt. Mine kunnskaper om forskningsfeltet er klart nyttige, men faren er selvsagt at jeg i min undersøkelse kan å bli influert av mine tidligere erfaringer og forforståelser innen feltet og at jeg søker bekreftelser på disse i teorigjennomgangen, i intervjuene og i analysen. Jeg har etter beste evne vært bevisst på dette. Samtidig håper jeg at jeg gjennom klargjøring av eget ståsted og bakgrunn for oppgaven samt gjennom å presentere svarene fra elevene slik

de har framkommet har hjulpet leseren til å vurdere hvorvidt jeg har lyktes i å unngå å farge undersøkelsen med mine egne følelser og fordommer for temaet.

5.3 Utvalgskriterier

Jeg ønsket å intervju tunghørte elever med norsk som førstespråk og som gikk integrert i den norske offentlige grunnskole. Oppgaven hadde et spesielt fokus på engelskundervisningen til disse elevene. På bakgrunn av dette henvendte jeg meg til fylkesaudiopedagogene i noen fylker og spurte om de kunne formidle min henvendelse om å delta i undersøkelsen til aktuelle elever i aldersgruppen 11 til 17 år. Dette svarte de ja til og de som har blitt intervjuet er de som takket ja til å delta. Det har ikke vært noe mål for oppgaven å generalisere funnene fra undersøkelsen og jeg har derfor ikke hatt behov for å vurdere hvorvidt deltakerne utgjør et representativt utvalg av en større gruppe.

5.4 Intervjuet

Intervjuene ble gjennomført i perioden januar til mars 2011. Respondentene var fra ulike deler av Sør-Norge og intervjuene ble gjort i deres hjemmemiljø. Elevene hadde på forhånd mottatt en skriftlig forespørsel og informasjon om intervjuet gjennom fylkesaudiopedagogene. Etter å ha mottatt skriftlig henvendelse fra respondentene at de ønsket å delta i undersøkelsen tok jeg kontakt med og avtalte sted og tid for intervjuet. Før selve intervjuet startet, informerte jeg respondenten om oppgaven, ba han eller henne om å svare så ærlig som mulig og understreket at det ikke var nødvendig å svare på spørsmål som hun eller han ikke ønsket å svare på. Jeg informerte også om at intervjuet ville bli anonymisert og om godkjennelsen fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Intervjuet ble tatt opp på bånd og varigheten på intervjuene var rundt en time. Utgangspunktet for intervjuet var intervjuguiden jeg hadde utarbeidet.

5.5 Gjennomføring av analyse

Etter at alle intervjuene var gjennomført transkriberte jeg disse og kategoriserte så svarene ut i fra de emnene jeg hadde bedt respondentene om å beskrive. Svarene de hadde gitt ble

så vurdert opp i mot teoriene knyttet til tilpasset opplæring, inkludering, anbefalte undervisningsmetoder og teori knyttet til samtale og dialog.

5.6 Reliabilitet og validitet

5.6.1 Reliabilitet

Til forskjell fra kvantitative undersøkelser er vurderinger av reliabilitet og til dels validitet vanskeligere og mer omstridt når det er snakk om kvalitative undersøkelser. Fog skriver blant annet dette om reliabilitet:

Den interne konsistens handler om , hvorvidt måleinstrumentet er konsistent med seg selv, og det betyr, at det ikke rummer modsigelser, og stabiliteten handler om, hvorvidt måleinstrumentet gir samme resultat, når målingen gjentas. Det er altså tale om, hvorvidt forskeren med den brukte metode konsistent vil kunne oppnå ensartede resultater eller kan måle det, hun vil måle med en ensartet måte. Undersøkelserne skulle altså gjerne kunne reproduseres.

Formuleringene er helt åpenbart ikke egnede til å beskrive det, som skjer, når man arbeider med intervjuemetoden, her er det helt sikkert, at samtalen ikke kan reproduseres, og at intervjueren ikke er konsistent med seg selv. Den samtale vi fører i dag, kan ikke gjentas i morgen, og kan ikke gjentas i nettopp den form, som vi fikk i dag, av en annen intervjuer.

Pålitelighetsbegrepet dør ikke i den utgave, som brukes i kvantitative undersøkelser men dette innebærer ikke, at der i de kvalitative ikke er noe å undersøke kritisk mht ”undersøkellesinstrumentet”, Blot må vi gå mer konkret til værks..... Vi må utskifte ordet måle med ordet undersøke..... jeg vil i det følgende se på samtalen som metode, som ”instrument”. Man kan kanskje si at ”resultatet” – intervjuet – kan vurderes med hensyn til, om det gir et bilde, som er til å stole på – det vil si om det beskriver personen (og situasjonen) som han (den) i hovedsagen er. Eller om det er tale om en systematisk forvrænging, som stammer fra intervjueren (Fog 2004, s 187 – 188)

Fog nevner ulike faktorer i intervjusituasjonen som kan påvirke reliabiliteten:

Intervjueren: Om intervjueren har foretatt en kritisk selvransakelse av seg selv, sine holdninger til tema og intervjupersoner, om intervjueren har den rette empatiske forståelse av den intervjuete (*eftersom utgangspunktet i en interviewundersøkelse netop er interviewpersonens fænomenologiske oplevelse af sit univers – i den betydning, ting, sager og andre mennesker for ham – er en empatisk forståelse av ham og det, han isger, en simpel nødvendighed* (Fog 2004, s 70).), kan reagerer sensitivt og tilpasset den enkelte intervjuede, være obs på ulike mellommenneskelige fenomener som kan oppstå i intervjufasen, være forberedt til selve intervjuet, undersøke de proesseser som har foregått i intervjuprosessen, egen følelsesmessig innstilling, poenget vil være at det subjektive element ikke kan og ikke skal trylles bort, ei heller tenkes bort, men tas hensyn til.

Den intervjuede: henger dennes uttalelser sammen, og i hvilken grad har dette noen betydning? Det kan godt tenkes å være motsetningsforhold i den intervjuedes uttalelser og disse bør i så fall utdypes i selve intervjuet.

Fog skriver at forskeren altså må undersøke egne fordommer og følelser i forbindelse med interview og analyse for at få dem inndraget og klargjort som de produksjonsbetingelser, de er, det som skjer mellom personene er like virksomt som en hvilken som helst annen betingelse og forskerens gra av selverkjennelse er derfor også en uomgjengelig betingelse (Fog 2004).

I min oppgave har jeg prøvd å høyne reliabiliteten gjennom å:

Være bevisst på min egen forskerrolle, min bakgrunn, mine holdninger, mine erfaringer og fordommer i forhold til tema og formål

Å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen, skape trygghet og åpenhet hos den intervjuede, oppfordre til å tale fritt og minne om anonymiteten.

Å gjennomføre et semistrukturert intervju og stille alle de intervjuedes alle spørsmålene fra intervjuguiden.

Å ha brukt båndopptaker til alle intervjuene

Å ha transkribert

Å ha skilt de intervjuetes beskrivelser fra mine egne tolkninger

Å ha satt meg grundig inn i de faktorer som er med på å styrke reliabiliteten til et kvalitativt forskningsintervju.

5.6.2 Indre validitet

I vanlige ordbøker blir validitet definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid argument er fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke..... ” i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Kvale og Brinkman 2009, s 252)

Spørsmålet til min undersøkelse er da hvorvidt jeg har lyktes i å få de intervjuede til å beskrive sin livsverden så godt som mulig og om jeg har lyktes i å videreformidle de intervjuedes opplevelser av denne livsverden.

Kvale og Brinkmann (s 253) mener at for å sikre validiteten til et kvalitativt forskningsintervju, må forskeren på alle ulike trinn i intervjuprosessen foreta grep, jeg vil nå referere til disse og kommentere min egen undersøkelse i forhold til disse grepene:

Tematisering: En undersøkelses gyldighet avhenger av hvor solide studiens teoretiske forutantakelser er, og av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er (ibid).

I min undersøkelse foreligger det allerede mye kunnskap om tilrettelegging av opplæringa for hørselshemmede. Det foreligger også noen undersøkelser som har belyst tematikken tidligere og som danner grunnlag for min undersøkelse. Selv har jeg personlig erfaring fra undervisning av tunghørte og teoretisk kunnskap fra dette studiet i forhold til begrepene tilpasset opplæring og inkludering. Fordi tilpasset opplæring og inkludering av hørselshemmede elever krever kunnskap og tiltak fra skolens side er det logisk å vurdere hvorvidt tilbudet som blir gitt kan sies å være tilpasset og inkluderende.

Planlegging: Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metoden som brukes for studienes emne og formål. Fra

et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimalisere konsekvenser (ibid).

Jeg har valgt å intervju tunghørte elever i et ønske om at deres stemme og erfaringer skal bli inkludert i utviklingen av tilpasset opplæring og inkludering. Formålet er at den kunnskap som intervjupersonene innehar om det å være elev i den norske skolen kan bidra til at opplæringa for tunghørte og andre elever skal, om mulig, bli mer tilpasset og inkluderende. En etisk vurdering i forbindelse med intervjuene er at spørsmålene også vil dreie seg om følsomme og vanskelige tema for intervjupersonen og det har vært viktig for meg å utøve sensibilitet og varsomhet i forhold til dette.

Intervjuing: Validitet har her å gjøre med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet, å gjøre. Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen md det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i form av en ”på stedet” –kontroll.(ibid)

Gjennom å gi respondenten god informasjon om oppgaven og dens innhold, ved å gjennomføre intervjuene i respondentens hjemmemiljø og ved å poengtere at det ikke er nødvendig å svare på spørsmål en ikke vil svare på, har jeg prøvd å gjøre rammen for henne eller ham så trygg så mulig slik at respondenten skulle kunne gi så troverdige svar som mulig. Videre har jeg, i den grad det var nødvendig, fått oppklart uklarheter i respondentenes svar i løpet av selve intervjuprosessen. I og med at de opplevelsene informantene forteller om ligger så nært i tid i forhold til intervjutidspunktet er det grunn til å anta at respondentene har gode og nøyaktige erindringer om det de beskriver.

Transkribering: ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. (ibid)

Takket være båndopptakeren har det vært mulig å transkribere alt ordrett. Man må være bevisst på den makten det ligger i å gjøre et muntlig materiale over til et skriftlig. Vi ”mister” alt som har med tonefall, mimikk, kroppsspråk, ironi osv. når vi bare skriver ned ordrett det som blir sagt (Fog 2005).

Analysering: dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjuteksten er gyldige, hvorvidt fortolkningene er logiske. (ibid)

Her vil jeg vise til at utgangspunktet for utformingen av intervjuene, gjennomføringen av disse og spørsmålene som stilles til intervjueteksten alle har hatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene og relevant teori knyttet til emnet. Dette for å sikre at fortolkningene også blir logiske.

Validering: Dette gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie, gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene, og avgjørelsen av hva som er et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet.

Rapportering: Dette involverer spørsmålet om hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene (ibid).

Gjennom å gjengi alt sentralt materiale fra undersøkelsen har jeg prøvd å gi leseren mulighet til å vurdere validiteten av resultatene og fortolkningene av disse.

5.6.3 Ytre validitet

Denne oppgavens formål er å formidle 7 hørselshemmedes opplevelse av egen opplæring. Det har ikke vært meningen å overføre resultatene eller anvende dem i en annen kontekst. Et intervju på en time fanger selvsagt heller ikke opp den enkelte respondents totale opplevelse av egen opplæring, målet har vært, gjennom god indre validitet, å få forståelse av de delene av den intervjuedes opplæring som har vært relevant for denne oppgaven. Undersøkelsen kan ikke generaliseres til å si noe om tilpasset opplæring og inkludering av hørselshemmede elever i norsk som helhet, til det er antall intervjuede altfor lite og ikke representativt. Sammen med andre undersøkelser innen samme felt viser imidlertid undersøkelsen hvordan skolehverdagen kan være for tunghørte og hvilke faktorer som kan bidra- til eller hindre en tilpasset og inkluderende opplæring for hørselshemmede. Videre er det et ønske at noe av den informasjonen som denne oppgaven har frambrakt, kan brukes og være nyttig for alle aktører innen norsk skole som selv er, eller samarbeider med tunghørte: elever, lærere, foresatte, skoleledelse, skoleeiere, forskere og politikere.

5.7 Etske refleksjoner

Fog skriver :

Interviewet er ikke blot en process, hvorigennem der produceres et videnskabeligt product. Det er, som alle mellommenneskelige forhold, et forhold, der er regulert af rigtig og forkert, af altruisme og egoisme, af afmagt og magt. Kort sagt, der er også et moralsk forhold. Konkret er det et forhold, hvor forskeren kan komme til at gøre skade, og hvor hun må tage stilling til, om hun bruger eller misbruger personen, dvs. om hendes handlinger er ansvarlige eller ej (Fog 2005, s 26 – 27).

Det er også viktig å se på rollene og maktforholdet mellom meg som intervjuer, voksen, med min fagkunnskap, mine intensjoner og mål og distanse til temaet for intervjuet - den intervjuetes egen opplevelse av egen livsverden – og den intervjuede, et barn eller en ungdom som skal forsøke å beskrive sin egen opplæring og de erfaringer han/ hun har hatt, gjerne følsomme og svært personlige opplevelser. Britt Johanne Eide og Nina Winger tar opp metodiske og etiske refleksjoner rundt intervju med barn i sin bok ” Fra barns synsvinkel”. Utover de formelle forpliktelsene i forhold til NSDs regler for registrering , skriver de også om å behandle barnet med respekt og hva den sensitive intervjuer vil:

- Planlegge spørsmålene slik at de er akseptable og tilpasset informantens emosjonelle og sosiale modenhet, deres familebakgrunn og kulturelle bakgrunn.
- Avryte enhver situasjon som hun oppfatter kan føles frustrerende og vanskelig for barnet.
- Avslutte intervjusituasjonen ved å takke og rose barnet og bekrefte at det har gjort en god innsats, eller på annen måte gi det enkelte barn tilbakemelding som styrker dets selvbilde (Eide og Winger 2003, s 64 og 65).

I arbeidet med denne oppgaven har jeg prøvd å etterleve disse rådene så godt som mulig.

Et overordnet prinsipp som forskningsetiske retningslinjer for forskning legger til grunn, er at det må stilles konkrete krav til måten forskningsprosessen gjennomføres på. Det er viktig å beskytte de som er involvert i forskningen ved å sikre dem frihet og selvbestemmelse til å kunne trekke seg fra forskningen, til å beskytte dem mot skade og urimelig belastning og sikre integriteten. Samtidig som utvalget er lite, er tunghørte elever også en minoritet i skolene og det er viktig å anonymisere casene for å ivareta konfidensialiteten til både elevene og lærerne.

Jeg har meldt min forskningsoppgave til Norsk samfunnsvitenskapelig

og fått tillatelse til å foreta undersøkelsene. Jeg har innhentet informert samtykke fra de som har vært involvert i forskningsoppgaven og har hele tiden forsøkt å være så nøyaktig og eksakt som mulig i mine beskrivelser. Jeg har videre anonymisert de enkelte case, både ved å endre navn og kjønn uten at dette har hatt betydning for resultatene i oppgaven. Lydbåndopptak har jeg behandlet med respekt for personvernet og slettet med en gang opptaket var transkribert til tekst.

Etiske forpliktelser gjelder også overfor andre forskere og overfor samfunnet for øvrig (Lund og Haugen 2006). Jeg har oppgitt kilder når jeg har brukt andres ideer, publikasjoner eller forskningsmateriale og jeg har forholdt meg til sitatteknikk som er i overensstemmelse med retningslinjer gitt fra høgskolen i Hedmark.

Et viktig mål for meg med oppgaven var å gi tunghørte elever en mulighet til å beskrive hvordan deres egen opplæring har vært. Jeg ser også en etisk side i å videreformidle de resultater som fremkommer i oppgaven slik at denne forskningen skal kunne bidra til en positiv videreutvikling av opplæringstilbudet for tunghørte elever.

6. Resultater.

Jeg har valgt å først presentere resultatene for hver enkelt av informantene først for deretter å drøfte resultatene sett i forhold til forskningsspørsmålene og teori i denne oppgaven i kapittel 7. Navn og kjønn på intervjuobjektene er endret for å opprettholde anonymiteten.

6.1 Intervju med Kari.

Fysisk miljø.

”På barneskolen gikk jeg i en klasse på 15 elever, på ungdomsskolen var vi 32 elever. Vi satt i vanlig klasserom, ikke hestesko. I barneskolen hadde vi hørselsteknisk utstyr i klasserommet. Læreren snakket inn i en mikrofon og lyden gikk rett på øret og på høyttaler. Det var bare læreren som hadde mikrofon. Det fungerte veldig bra. På ungdomsskolen fikk jeg ikke hørselsteknisk utstyr i 8 klasse for det var så mange som trengte dette og jeg lå langt bak i køen. Vi fikk utstyr først i 9 klasse. Nå hadde læreren mikrofon og det var også 8 elevmikrofoner. De var ikke så flinke til å bruke det så det var slitsomt, jeg fikk vondt i nakken for jeg måtte snu meg hele tiden for å få med meg det som ble sagt. I timene på ungdomsskolen var det ofte bråkete. Jeg gikk opp 2 karakterer i engelsk fra 8 klasse til 9 klasse da jeg fikk hørselsteknisk utstyr. I 9. og 10. klasse klarte jeg å følge med i all undervisningen, i 8. klasse ble jeg for sliten uten hjelpemiddel.”

Tiltak og holdninger på systemnivå.

”Rektor og lærer hørte på meg. Jeg hadde en lærer som ikke aksepterte hørselstapet mitt og ikke ville bruke mikrofon, glemte meg. Jeg fortalte det til hjelpelæreren min og rektor. Rektor fjernet da læreren fra mine timer. Skolen har tatt meg veldig nøye. Mamma har vært veldig streng. Mamma og hjelpelæreren har vært de aktive som stod på og jeg har heller ikke vært redd for å si ifra. Audiopedagogen hadde møte med oss 2 ganger i året, det hjalp. Det var nok med de to gangene i året for ellers kunne jeg ta alt opp med hjelpelæreren.”

Læreren og lærerens undervisningsmetoder.

”På barneskolen hadde vi veldig mye gloseprøver, 30 gloser i uken med prøve en gang i måneden. Læreren var stille, veldig mye lydbok. Det var lite kommunikasjon mellom lærer og elever. Kanskje fordi læreren ikke var utdannet. Det gikk greit å høre elevene, men det

var lite snakking, vi hørte på, leste ikke og hadde ingen samtaler. Jeg fikk samme engelskundervisning som de andre. På ungdomsskolen var det mer kommunikasjon. Vi hadde debatter, det var gøy og hjelp meg til å forbedre engelsken. Hele klassen var i debatten. Så hadde vi framføringer. Jeg gruet meg for framføringene, øvde ekstra med hjelpelærer, det var god kontakt mellom hjelpelærer og de vanlige lærerne. Jeg jobbet med engelsk i hjelpetimen, vi snakket om bilder, det var bra. Jeg er vant til å snakke en og en men blir usikker i en større klasse. Jeg har alltid slitt med engelsken, vanskelig å lage egne setninger. Jeg tør ikke å vise det jeg kan i det muntlige, men jeg skriver godt. Skulle fått øvelse i barneskolen på å snakke, det hadde vært en hjelp for meg. Det hadde vært en god ide å snakke i små grupper av og til også. Jeg hadde lydskrift i 8. klasse sammen med hjelpelærer, var god hjelp. Det synes jeg var veldig bra. Ellers så sa jeg i fra når det var noe, men læreren sa de ikke kunne gjøre noe, de måtte følge læreplanen. Jeg har hatt 4 hjelpelærere og de har vært kjempeflinke.”

Demokrati og samtale.

”Vi hadde ansvarsgruppemøte to ganger i året ellers ikke noe, men det var nok for jeg kunne alltid ta opp ting med hjelpelæreren. Jeg hadde ikke IOP. Hjelpelæreren informerte de andre i klassen om hørselshemming i 3 klasse.”

Eleven.

”Jeg har alltid vært usikker i det muntlige. Jeg sliter med verbene og å finne ordene. Jeg trivdes på skolen og hadde mange gode venner. Jeg har alltid hatt hjelpelærer og vært den særelev, men jeg har vært akseptert og en del av de andre. Jeg hadde noen enetimer i uken og likte de rolige stundene. Det var ikke flaut å gå ut med henne. Jeg hadde noen timer i klassen og noen utenfor. Jeg kjenner ikke til begrepene tilpasset opplæring eller inkludering.”

6.2 Intervju med Trude

Fysisk miljø.

”Det er en liten skole og det tror jeg er bra, det er godt miljø, det fleste er hyggelige og greie. Vi har ikke jobbet noe spesielt med miljøet, det er et generelt godt miljø. Det er bedre på ungdomsskolen enn barneskolen, det er en mindre skole og skolen er bygd helt annerledes, med paviljonger så hver trinn er i sin paviljongen. Det blir en trygghet i paviljongen. Vi var

24 elever på barneskolen, nå er vi 25 elever. Vi var samme klasse i barneskolen, så ble vi blandet på ungdomsskolen, men vi kjente hverandre. Jeg har vært i det samme miljøet hele tiden. Jeg synes det litt mange, det blir litt støy, det er alltid noen som sitter og snakker sammen og sånn, det blir litt slitsomt, jeg kunne godt tenke meg en mindre klasse. Men kommunen har litt dårlig råd så ville de som trenger ekstra hjelp blitt plassert i egen klasse og det vil ikke jeg og det vil ikke mamma heller. Audiopedagogen mente jeg skulle ha en mindre klasse, da sa rådgiveren og skolen at da ville det bli en egen klasse for dem med de som trenger ekstra klasse.

Jeg begynte på skole når jeg var 6 år og da visste vi at det var et mellomøreproblem men vi visste ikke at det var problemer med det indre øret. Det var først i 7 at jeg fikk tilrettelegging så jeg har jo gått ganske lenge uten tilrettelegging og sånn. Jeg har jo fått med meg det meste fordi jo har lært meg til å lese på munnen og sånn, men jeg har vært veldig sliten. Så fram til 7 klasse var det ingen som tenkte spesielt på at jeg hørte dårlig. Nå etter 7 klasse så har jeg jo fått mye tilrettelegging og sånn. . I 7 fikk vi høytaleranlegg og jeg fikk en stol som jeg kunne svinge rundt så jeg kunne lese elevene på munnen og lærerne ble mer bevisste på å skrive på tavlen fordi jeg ikke kan høre alt. På barneskolen hadde vi bare anlegg i et klasserom, og når jeg byttet klasserom så fulgte ikke anlegget med, det var vanskelig, i klasserommet var det bedre. Med høytaleranlegget ble det mye bedre jeg fikk mye mer med meg og slapp å spørre så mye. Jeg var ikke flau for å spørre. Jeg merket at det krevde mye mindre energi. I 7 hadde vi en lærermik og en håndholdt til elevene, det tok litt tid, hver gang elevene skulle si noe måtte de vente til de fikk mikrofonene, det synes jeg var tungt, det er mye bedre nå når alle har hver sin mikrofon. Hvis det blir sånn . ”åh det tar så langt tid!” da blir det dårlig stemning, jeg følte at jeg ble en bremsekloss. Nå har alle elevene hver sin mikrofon, vi har også en bærbar mikrofon som vi tar med oss til de forskjellige klasserommene og det er veldig bra som vi bruker. Anlegget på barneskolen ble byttet u med et som var mye bedre og som var festet til veggen, det var mye bedre. Anlegget ble skiftet ut fra mine egne erfaringer og at det var tungvint med bare en elevmikrofon. Det eneste problemet nå med munnavlesning er at vi sitter to på hver pult og da får jeg ikke alltid lest på munnen, hvis vi bruker teleslynge og det er rolig så er jeg ikke avhengig av munnavlesning men det er best at begge er mulig. Mange behandler mikrofonen dårlig, de lager lyder og sånn og det er veldig ubehagelig, de andre legger ikke mekre til det, men jeg synes det er ubehagelig og en uting. Vi har informert skolen om det, en tid var det helt ekstremt, og da ble mikrofonene låst inne, fordi de ikke brukte dem på en god måte. Det var positive og negative ting med det

skapet, for lærerne glemmer det og da må jeg mase på det. Nå er de andre elevene også obs på at lærerne skal bruke mik for det er en fordel for elevene. ”

Tiltak og holdninger på systemnivå.

Vi fant det ut rundt juletider i 7 at jeg trengte tilretteleggig. Det kom en dame og snakket med skolen, så de fikk informasjon så alle fikk vite om det, en audiopedagog, det var veldig greit. Jeg kunne godt tenke meg en mindre klasse. Men kommunen har litt dårlig råd så ville de som trenger ekstra hjelp blitt plassert i egen klasse og det vil ikke jeg og det vil ikke mamma heller. Audiopedagogen mente jeg skulle ha en mindre klasse, da sa rådgiveren og skolen at da ville det bli en egen klasse for dem med de som trenger ekstra klasse. Jeg er veldig fornøyd særlig i forhold til når audiopedagogen har vært der – hun sier det må dere bare gjøre når skolen har vegret seg. Hun har vært en viktig støttespiller. Foreldrene mine har også vært med”

Læreren og lærerens undervisningsmetoder.

” Vi begynte så smått med engelskundervisning i 1 klasse men ordentlig begynte vi med engelsk i 2 klasse. Til å begynne med var ikke engelsk så bra men etter hvert så har det blitt bra. Nå etter 7 klasse så har jeg jo fått mye tilrettelegging og sånn. Da læreren fikk vite om problemet, ble hun mer bevisst på å skrive på tavlen, hun tok hensyn. Han engelsklæreren jeg har nå tar meg til side og viser meg lydskrift så nå har jeg lært uttalen ganske bra. Vi har noen i familien som snakker engelsk så da har jeg på en måte lært meg litt. De første årene uten tilrettelegging synes jeg noe av det var vanskelig, hvordan jeg skulle liksom snakke og sånn. Jeg fikk en del hjelp his vi uttalte noe feil. Jeg var ikke en av de dårligste i engelsk. Jeg var en av de beste faktisk.

En situasjon som er vanskelig for meg er når jeg har vikarer, de vil ikke bruke det, men nå har vi fått faste vikarer og det er bedre, det er slitsomt for meg å måtte be nye vikarer om å bruke utstyret, jeg synes lærerne skulle si i fra om det, jeg liker ikke å måtte si det. Av enkelte lærere tidlig på ungdomsskolen ble det brukt at elevene skal være stille på grunn av meg, men det synes jeg ikke er så gøy, for de skal jo være stille uansett.

Vi har hatt mest høyt i klassen, for i grupper får jeg ikke brukt mik, hvis vi er hele klassen som jobber i grupper, blir det masse støy og det er vanskelig, mange snakker samtidig. Jeg har sagt at jeg synes det er slitsomt i grupper, nå får jeg tilbud om et eget grupperom når vi

skal jobbe i grupper og det er bedre. Grupper i hele klassen får jeg ikke med meg noe. Har vært med i vanlig engelskundervisning hele tiden, ingen tilrettelegging, men nå i år har jeg begynt med lydskrift i engelsk og spansk og det synes jeg er veldig greit. Lydskriften er bare for meg. Da er jeg ute i klassen, men det har vært i friminuttene eller i kunst og håndverk. Det er ingen grunn til at de andre lærer lydskrift, jeg tror de fleste hadde hatt nytte av det. Det var et ord som jeg ikke hadde hørt før og så klarte jeg å uttale det og det var veldig gøy. Kunne lese det og skjønne hvordan jeg skulle si det. Jeg har hatt nytte av lydskrift. Med lydskrift blir det mye lettere. Jeg har hatt veldig gode lærere blant annet kontaktlærer som har vært med på møter og kurs og er veldig opptatt av at det skal være bra og tilrettelagt og det er jeg veldig glad for. Det er bra i forhold til det faglige og det sosiale. Det føles som om jeg blir verdsatt at lærerne, de ser ikke på det som slitt, jeg føler at jeg blir tatt godt imot, av alle lærerne. Vikarene har ikke alltid vært sånn, men de faste vikarene har vært bra. Når vikarer sier at de ikke vil bruke det og jeg sier de må, får jeg sånn skyldfølelse. Det har litt med meg å gjøre og, når de er vanskelige så får ikke jeg lyst til å være hyggelig å svare og sånn. . I spansk var det problem med bråk, nå er læreren blitt mer obs på det. Det er viktig at det er rolig og struktur, jeg synes det er greit å vite hva vi skal gjøre, det er fint når det står på ukeplanen hva som skal gjøres, jeg liker å vite hvilken vikar vi skal ha. Vi har nesten byttet lærer hvert år også i engelsk og det liker jeg ikke, hvis man vender seg til en lærer og da er det litt usikkert å bytte lærer, synes det er greit å ha samme lærer.”

Demokrati og samtale.

”Var på kompetansesenteret på kurs, og etter det kurset gjennomgikk vi det høyt med alle elevene og da ble alle klar over det og det var veldig greit. Vi hadde noen få oppfølgingsmøter med en lærer.

Jeg har fått vært med å bestemme og si mine meninger og de har spurt meg om hva jeg trenger, og det er bra for da får jeg det jeg trenger og ikke det de tro. Jeg er veldig fornøyd særlig i forhold til når audiopedagogen har vært der – hun sier det må dere bare gjøre når skolen har vegret seg. Hun har vært en viktig støttespiller. Foreldrene mine har også vært med. Det har ikke vært en kamp – mye dialog før jeg skulle begynne på ungdomsskolen. Jeg har ikke hatt iop-er. V har hatt ansvarsgruppemøte en gang i året eller når jeg har hatt noe spesielt. Initiativet har kommet fra meg og foresatt, ikke skolen.”

Eleven.

” Det hjelper meg at jeg er utadventt ellers ville det nok ha vært vanskeligere, å si det som det er. Hvis ikke jeg hadde turt å si i fra, hadde det vært vanskeligere. Jeg har venner og klassekamerater som også sier ifra. Vi er forskjellige gjenger i klassen, ganske klikkete, klassemiljøet er blitt bedre i det siste, alle snakker med alle, jeg føler meg ikke utenfor. Jeg er blant de sterke i klassen. Sånn har det alltid vært. Har ikke vært redd for å si ifra. Jeg er selvsikker og trygg på meg selv. Jeg føler at jeg går på en inkluderende skole, den er åpen og flink med informasjon og det er også lærerne, lærerne har mye å si. Tilpasset undervisning er at man får ting tilrettelagt, jeg har fått det. Alle lærerne vet hvem jeg er og spør om det går bra nå, skal vi skru ned lyden. Det er en liten skole og det tror jeg er bra, det er godt miljø, det fleste er hyggelige og greie. Vi har ikke jobbet noe spesielt med miljøet, det er et generelt godt miljø.

Jeg har lyst å fortsette med engelsken, har lyst til å lære mer og få et større ordforråd. Det er greit å lese men jeg blir litt usikker på meg selv når jeg skal ut å reise. Har brukt litt engelsk i England og når vi har hatt besøk. Det går greit å høre og forstå, men det er uttalene som er vanskeligst. Føler meg mer trygg på lesing og skriving, det er greit å snakke men det er vanskelig å finne ordene når jeg skal svare, å si ting riktig, for det meste går det veldig greit, men av og til. Jeg er ikke nervøs for å snakke i klassen. Jeg rekker opp hånda mye og sånn da. Hvis jeg sier noe feil, da blir resten også litt kludrete. ”

6.3 Intervju med Niklas.

Fysisk miljø

”Jeg bruker ikke høreapparat nå, eg trenger det ikke, ikke på skolen heller. Vi har fått sånn nytt anlegg på skolen, med høyttalere og greier, men hele klassen trenger det, vi er litt urolige. Klassen vår var på 24 stykker. Vi er 260 elever på skolen. Jeg har vært i samme klassen hele tiden. Nå bruker vi mikrofon og høyttaler, de andre elevene bruker også mikrofon av og til, men de er så urolige. Det er to klasser her, en bråkete klasse og en rolig. Jeg er i den bråkete klassen. Læreren snakker kjempehøyt. Det gjør meg ingenting å være i den bråkete klasse, for nå synes jeg ikke skole er så gøyt, jeg hadde nok lært mer hvis jeg

hadde vært i den rolige klassen. Det som er bra med skolen er vennene og friminuttene. Jeg blir plaget av inneklima, mange lærere har sluttet på grunn av det. Vi har brukt 4 millioner på et ventilasjonsanlegg som ikke fungerer. Det er en gammel skole, det drysser fra takene og skolen er full av sopp. Om vinteren er det iskaldt i klasserommet. Så eg blir svært sliten, blir også urolig.”

Tiltak og holdninger på systemnivå.

Det har vært en dame her og har sagt hvordan det skal være her og hun hadde med seg et sånt apparat som gjorde at de andre kunne høre hvordan jeg hører. Det var i 3 klasse.

Læreren og lærerens undervisningsmetoder.

Jeg var mest ut av klassen de første årene fordi det var så mye bråk i klassen og fikk ikke så mye med meg. Så jeg lå langt bak de andre. Jeg hørte, men fikk ikke med meg alle ordene og alt det læreren sa. Så jeg satt hjemme i to timer med leksene og var veldig sliten fordi jeg ikke hørte. Lærerne fikk vite det tidlig at jeg hørte dårlig, men de var ikke alltid like flinke. Hun jeg hadde de første 4 årene var flink, hun var flink til å få tak i sånn hjelpesentral og sånne greier. Så hun ble syk, hun var hjelpelæreren min, jeg håpet at hun kom tilbake, men hun gjorde ikke det. Jeg var ute med henne og en annen. Hadde engelsk med hjelpelæreren ute også. Jeg lå alltid et steg etter de andre, på grunn av hørselen for jeg fikk ikke med meg alle ordene. Vi begynte sånn smått og smått med engelsk i 1, mest leking og sånn. Fra 5 klasse var jeg mer inne i klassen enn før, men jeg var en del ute før også.

Jeg hadde en dårlig lærer i 8 klasse, hun bare kjeftet og sånn så hun kverket hele engelsken min. Men nå i 9 har jeg fått en mye bedre lærer så nå jobber jeg mye bedre og har begynt skikkelig med engelsken. Hun læreren vi hadde før var skikkelig negativ til oss, til meg og hele klassen. Fordi hun behandlet oss så dårlig så gadd ikke i å jobbe. Jeg lærte nesten ingenting av henne, men jeg har bodd i et annet land i tre måneder og fått god opplæring hjemme, så jeg var god å snakke men hadde skrive og lesevansker i engelsk, Så jeg kunne gå rett bort å snakke engelsk, men lesingen og skrivingen var vanskelig. Hun læreren ga oss bare de vanskelige bøkene, ga oss ikke de letteste bøkene vi hadde før. Vi en tekst og vi skjønte ikke den, vi sa ifra, og da ble hun sint på oss, hun leste teksten på engelsk, hun oversatte ikke for oss, så vi skjønte ingenting. Vi fikk øvd litt på snakke, men vi klarte ikke å svare på de vanskelige spørsmålene, hun spurte oss sjelden fordi hun trodde vi var så dårlige, hun tok ut de dårlige, og da skjønte jeg skikkelig at det var litt dumt å bli tatt ut. Nå i 9

klasse har vi fått en mye mer positiv lærer som hjelper oss og vi har fått en sånn enklere bok. Hvis vi ikke greier det, så kan vi skrive det på norsk, hun tar teksten flere ganger hvis vi ikke skjønner det, hun er fast bestemt på at vi skal klare eksamen i 9. Nå kan vi gå ut hvis vi har lyst til det, hun har spurt hvordan vi har lyst til å ha det, så sier vi ifra at vi har lyst på de og de teksten og de og de oppgavene, nå har jeg lært mye mer. Vi skal skrive en film nå og laget manus selv. Jeg er mye mindre sliten nå på grunn nå har jeg fått mye mer hjelp på skolen. Nå kan jeg gjøre litt lekser på skolen og litt hjemme. Nå har jeg tid til å være med venner, og det er viktig for meg, hvis jeg ikke får være med venner så gidder jeg ikke å gjøre lekser. Læreren støtter meg og vennene mine. Det er læreren som gjør at det er blitt så bra, og det hun gjør, det er det som er forskjellen.

Vi har veldig mye vikarer, hun i engelsk, hun er vikar også, hun er ikke så flink i engelsk, men hun er flink til å lytte og hjelpe. Jeg har ikke hørt om lydskrift. Jeg bruker google, for der kan jeg høre det, det har funnet ut av selv, ikke lærerne. Vi leser i timene nå også skriver vi tekster, men det litt tungt for meg å jobbe på skolen, det er litt enklere jobbe her hjemme, bruker så mye energi på å finne ordene på skolen, lettere her hjemme for jeg kan gå på nettet og finne ordene og sånt.

Demokrati og samtale.

Vi hadde foreldremøter men jeg var ikke med dem, jeg hadde ingen samtaler alene med lærerne.

Eleven.

Jeg skjønte ikke før i 5 klasse at det var dumt å være ute av klassen, jeg ble redd for at jeg skulle bli mobbet og sånt, men det har de ikke gjort, de har støttet meg. Før 5 klasse tenkte jeg ikke på at det var dumt. Vi var sammen i friminuttene og alt. Hjelpelæreren hadde ikke mikrofon ute, men jeg hørte. Hun dårlige læreren, hun tok ut de dårlige, og da skjønte jeg skikkelig at det var litt dumt å bli tatt ut.

Eg synes det ganske bra med engelsk, for jeg snakker med andre på engelsk i fritiden, jeg er bedre til å snakke enn å skrive. Det som er bra med skolen er vennene og friminuttene.

6.4 Intervju med Sølvi

Fysisk miljø.

”Da jeg begynte på skolen brukte jeg høreapparat. Jeg har sånne høytalere på veggen og så har alle de som sitter på pultene en sånn mikrofon. Vi har skiftet de ut tre ganger, de var litt dårlige. Det var jeg som merket det – det var mye during og støy og sånn. Den i dag fungerer godt. 2 elever deler på en mikrofon. Læreren har en mikrofon. Jeg har en teleslynge rundt halsen. Det er 11 i hver klasse, av og til er vi alltid sammen, nå øver vi på å være 22 for vi skal være på den nye skolen. Det er litt forskjell på å være 22, det er litt mer snakking i timene, litt mer bråkete men det går fint. Jeg er ikke mer sliten når jeg kommer hjem og det er det samme med å få med seg det som skjer. Vi er cirka 90 elever på skolen. Det er fint.”

Tiltak og holdninger på systemnivå.

”Da anlegget fungerte dårlig, så sa jeg i fra til mamma og pappa, de snakket med rektor og lærerne og så bestilte de ny. Jeg har hatt besøk av en audiopedagog som har snakket med lærerne og foreldrene etter skolen. Hvis det er noe så ringer vi bare til skolen og Audiopedagogen kommer et par ganger i året og det fungerer bra, skolen har fulgt opp teknisk tilrettelegging og slikt. Det har ikke vært noen problemer, vi har fått det vi trenger.”

Læreren og lærerens undervisningsmetoder.

Først hadde jeg en lærer til 3 klasse, så fikk vi en til, så i slutten av femte byttet vi skole, og fikk en lærer til. De fikk vite at jeg trengte hjelp før jeg begynte, jeg snakket ikke med dem før skolen begynte. De hører på meg vis jeg sier i fra. Jeg er fornøyd med de. De er veldig flinke til å huske på å bruke det, og hvis de glemmer det, så husker de med en gang.. Vikarene er litt mindre flinke til å bruke utstyret, men ingen av vikarene har sagt at de ikke vil bruke det. En gang hadde en elev surret en ledning rundt mikrofonen og da virket det ikke, men læreren ordnet det.

Hvis lærerne snakker samtidig som de skriver på tavlen så får ikke jeg det med meg for jeg må prøve å lese litt på munnen også. Men det har jeg ikke sagt til læreren. Jeg vet ikke om hun vet at hun må se på meg. Det er ingen som har lest teksten for meg, ingen som spesielt for meg. De oversetter hele teksten for hele klassen. Jeg føler at jeg ikke er å god som de andre fordi jeg får ikke med seg alt men jeg tror de andre får det. Lurer på hvordan de andre

ordene skal uttales. Spør ikke læreren om hvordan det skal uttales. Først hører vi teksten , så oversetter hun det. Så krysser vi av gloser i boken og så har vi gloseprøve på fredagene. Snakker av og til engelsk i timene, bare av og til, læreren spør av og til, Jeg tar opp hånden. Vi leser for hele klassen, det er gøy når jeg får det til, men ikke når jeg ikke vet hvordan ordene skal uttales. Vi sitter ikke i små grupper eller leser for hverandre. Jeg har ikke hørt om lydskrift eller brukt det.”

Demokrati og samtale.

”Jeg har hatt besøk av en audiopedagog som har snakket med lærerne og foreldrene etter skolen. Snakker med lærerne på foreldremøtene en gang om høsten og en gang om våren. Hvis det er noe jeg trenger kan jeg bare snakke med lærerne. Har ikke snakket med rektor om at jeg hører dårlig.”

Eleven.

”Engelsk har av og til vært kjekt og av og til vanskelig. Vanskelig å uttale ordene skikkelig og vanskelig å skrive, ikke så lett å få med seg alt som blir sagt på cden. Har en time engelsk hver dag unntatt torsdagene. Jeg liker engelsk sånn midt i mellom, liker best mat og helse og kunst og håndverk. Verste fagene er matte og norsk. Engelsk er bedre.

Jeg trives bra på skolen. Men vi begynner for tidlig, må stå opp 06.30 – syvtiden. Tar bussen til skolen. I friminuttene henger jeg med venner. Går rundt og snakker. Jeg går i en grei klasse. Eg veldig mange venner, men de fleste bor ikke her. Av og til sier jeg hæ og da sier det bare glem det og det synes jeg er dumt. Jeg har sagt det til dem noen ganger. Jeg er ikke sliten eller har hodepine når jeg kommer hjem.”

6.5 Intervju med Kurt.

Fysisk miljø.

” Vi var blandete klasser, 140 trinn, 1 ,2 og 3 klasse var blandet, 4,5 og 6 i en , de var delt inn i det faglige. Ungdomsskolen er en stor skole, 300 elever, 4 paralleller i 8. Tilrettelegging har det vært . Fikk høyttaler i klassen, plater i taket, og så sitter jeg sånn at jeg ser læreren hele tiden. Det høytaleranlegget fungerer bra, elevene har hver sin mikrofon. Det var mer surr på barneskolen, var ikke så flink til å bruke det, på ungdomsskolen har

lærerne vært strenge med at vi skal bruke det. På barneskolen hadde vi bare en mikrofon, den måtte leveres til elevene. Vi satt som regel i ring, når vi ikke jobbet. Fikk platene i taket i syvende, det var litt mer stille da. . Vi sitter i hesteko, de andre klassene sitter ikke sånn.

Tiltak og holdninger på systemnivå.

”På barneskolen fikk jeg et veldig dårlig opplegg i engelsk, læreren var svensk og jeg skjønte ikke svensk, skolen hørte ikke på det problemet. Senere fikk jeg mange nye lærere og alt kokte bare bort i kålen, på ungdomsskolen foreldrene mine om ekstra hjelp også, men det gikk et halvt år før noe skjedde, har tre assistenttimer i uken og får ikke noe svar på hva jeg skal bruke timen til, jeg har ikke fått noen iop.

Det er Audiopedagogen som har vært innmari flink til å si hva jeg trenger, at det må være liten klasse, vi holdt på et år før vi fikk plater i klassen, vi hadde ikke funnet ut alt dette uten hennes hjelp, det er ikke skolen. Alt er kommet etter press.

.På barneskolen kom jeg alltid med hodepine og da begynte med et godt tiltak da begynte de med uteskole.

Vi har måttet krangle mye og vi må stadig etterlyse ting og jeg skjønner ikke hvorfor jeg ikke får iop, selv om jeg har vedtak på assistenter og hva brukes de til, men det får jeg ikke noe svar på. I sakkyndig uttalelse står det at det skal tilrettelegges i norsk og engelsk, men selv om andre har fått det, så får ikke jeg det.”

Læreren og lærerens undervisningsmetoder.

”På barneskolen hadde jeg alltid engelsk med de andre, nå har jeg en time om mandagen sammen med en lærer. Problemet på barneskolen var at vi hadde en svensk lærer som jeg ikke forstod, og forskjellige lærere, noen var tydelige og noen kunne ikke gidde å fortelle flere ganger liksom, jeg fikk med meg det elevene sa. Jeg snakket ikke så mye engelsk på skolen, siden jeg ikke er så flink i engelsk, jeg sa ikke så mye i timene, og det var greit for lærerne, og det hadde sikkert vært bedre om jeg hadde sagt mer, noen ganger hadde vi en liten presentasjon og da kunne jeg få si litt.

På ungdomsskolen har jeg en time engelsk i uken i stedet for et annet fag, jeg har fått en egen bok hvor tekstene er litt enklere. Jeg har ikke like mye oppgaver som de andre og litt enklere, når jeg er i klassen gjør jeg kanskje de oppgavene, jeg følger ikke de andre.

. Jeg synes det er bra at jeg får et eget opplegg. Jeg henger liksom litt etter, men det går bra. Jeg har noen huller. Ingen iop er utarbeidet og jeg vet ikke hva jeg skal jobbe med, det har ikke vært noen tester. Det er ingen som vet hvor jeg er faglig. Jeg har tatt nasjonal test. Jeg har egentlig 3 assistenttimer i uken, men jeg har bare en. Er alene sammen med en lærer, jeg er sammen med en hjelpelærer, en assistent, hun er ikke lærer. Hun er vernepleier. Boka heter Searching 8. Jeg leser det samme men har enklere oppgaver. Jeg er bare ute i engelsken. Vi snakker litt sammen og så leser vi og så oversetter vi og ser vi litt på gloser. Engelsk er alltid kjedelig. Det er det jeg føler jeg har bruk for. Har ikke begynt med lydskrift. Det er helt greit at jeg er alene, fordi jeg synes jeg er dårlig i engelsk og vil at de andre skal høre. Jeg vet ikke hva læreren eller elevene tenker, jeg har bare sagt at jeg synes det er dårlig.

Det var dumt med så mange lærere, for noen var tydeligere og andre ikke, jeg klarte ikke å si ifra. Noen lærere begynte på andre temaer uten at de visste det. Det er ikke så ofte jeg spør om igjen, jeg håper bare på at jeg har hørt riktig. De er flinke til å bruke utstyret men ikke så flinke med faglige, fikk 2 i engelsk.”

Demokrati og samtale.

”Jeg er ikke med på ansvarsgruppene, men audiopedagogen er med. Jeg kan snakke med kontaktlæreren om alt mulig. Har ikke snakket med henne om engelsken. Vi har hatt en elevsamtale, en med lærer og en med mamma og pappa. Den var ikke så lang, vi gjorde ikke så mye. Lærerne har fått mye informasjon om hørselstapet, og elevene har fått vite det, men jeg liker ikke at de skal snakke om det, jeg synes det er flaut.

Har tre assistenttimer i uken men får ikke noe svar på hva vi bruker timen til, vi har ikke fått noen iop.”

Eleven.

”Det er helt greit at jeg alene, fordi jeg synes jeg er dårlig i engelsk og vil at de andre skal høre. Jeg vet ikke hva læreren eller elevene tenker, jeg har bare sagt at jeg synes det er dårlig. Jeg har stort sett hatt de samme vennene helt siden jeg begynte på skolen og de har jeg enda. Jeg får med meg det de sier, selv om jeg har nedsatt hørsel på begge ørene.

I friminuttene sitter jeg på dataen, alene eller sammen med andre eller spiller bordtennis eller går rundt. Jeg har tre gode venner. Vi spiller gjerne bordtennis sammen. Jeg trives på skolen. De andre fagene er bra.

Jeg trives på skolen og lærerne er ok og flinke. De fleste lærerne bruker mikrofonen og stemningen er bra, det er en ganske morsom klasse for å si det sånn. Nå blir de mer behandlet som de er voksne, og hun som er kontaktlærer er tydelig og sterk, stemningen er bra i klassen, jeg koser meg der.

Hvis jeg hadde fått til engelsken hadde det sikker vært bra.

6.6 Intervju med Karl.

Fysisk miljø.

”Jeg begynte med engelsk i tredje eller fjerde klasse på barneskolen. Begynte med bokstaver og tall og sånn, jeg hadde undervisning sammen med klassen, og det gikk forholdsvis greit det for vi hadde tilrettelagt i klassen. Har kjent til hørselshemmingen lenge. Læreren hadde en mikrofon rundt halsen og jeg tok på telesyngen så jeg hørte hva læreren sa rett inn på øret. Og så var vi 15 elever i klassen for det fikk vi tilrettelagt da jeg begynte på barneskolen. Og satt vi i hesteko. Jeg hører best på høyre øret så jeg satt nederst til venstre og da så jeg også alle som snakket. Elevene hadde en mikrofon som de fikk når de skulle snakke.

Alt var montert da jeg begynte i første klasse. Det var en del som tullet med utstyret og det var også en del feil så det var perioder da alt ble lagt vekk fordi det tok så lang tid før det kom noen som kunne reparere dette utstyret da. Så det var en ulempe og da mistet jeg en del av undervisningen, det kunne gå en måned, halv annen. Det er ganske mye det da, å ikke få med seg ting. Vi var 15 elever gjennom hele grunnskolen, det var to forskjellige skoler, barne- og ungdomsskolen.

Tiltak og holdninger på systemnivå.

”Jeg har vel alltid hatt godt tilrettelagt undervisning, men det skyldes nok også at mamma og pappa har vært flinke til å presse på, til å si hva som var nødvendig. Før jeg begynte på ungdomsskolen sa mamma og pappa i fra om at jeg trengte rolige elever i klassen, og det

gjorde de, men selvfølgelig var det noen som tullet, jeg sa i fra og de var veldig flinke til å respektere.

Rektor har vært veldig flink, aldri snakk om for lite penger og ressurser, det tok tid før ting kom, men det kom. En ting jeg sleit med var å få pc. Det er bare å kjempe så får en det gjennom til slutt, Jeg har også hatt besøk av fylkesaudiopedagog og sagt litt hva jeg trenger, hun har fulgt meg gjennom skoletiden min, hun har sagt ifra det jeg skal ha.”

Læreren og lærerens undervisningsmetoder.

”Engelskundervisningen har i grunnen alltid gått greit det. Jeg hadde samme opplegg som de andre i engelsken, jeg har i grunnen alltid vært flink i språk, så jeg trengte ikke noe ekstra med uttale og sånt, men jeg hadde litt mindre lekser fordi hørselshemmede blir veldig for slitne. Vi må konsentrere oss sånn om det som blir sagt og i engelsk må man konsentrere ekstra. Jeg var aktiv i timene, jeg fikk 5 i engelsk på ungdomsskolen. Jeg har aldri hatt lydskrift.

Jeg hadde tre forskjellige lærere, på barneskolen hadde jeg samme lærer, på ungdomsskolen tre forskjellige, men det var ikke noe problem. Vikarer var ofte vanskelig for mange av dem ville ikke bruke hørselsutstyret, så det var et problem som jeg tok opp med læreren, men, nei, de brukte ikke det. . Lærerne har vært litt sånn opp og ned, noen har ikke villet bruke det, noen har glemt det og noen har brukt det hver gang uten at jeg har måttet spørre. Det har gått greit hele veien.

I engelsk fulgte jeg det samme, jeg ble tatt ut i noen timer i matte, jobbet med et jeg synes var vanskelig, 4 timer med aleineundervisning og at jeg kunne gå ut å slappe av hvis jeg var sliten, det var greit med eneundervisning, jeg kunne spørre om å få eneundervisning, det var et tilbud, ingen som bestemte det, jeg kunne si ifra om det sjøl, jeg visst hvilke timer det var og hvis jeg ville kunne jeg si ifra om at jeg ville det.”

Demokrati og samtale.

” Vi har bare hatt samtaler en gang i halvåret, sammen med mamma og pappa og læreren, vi har gått igjennom iopen. Jeg har vært med på å utforme iopen, de har skrevet og jeg har korrigert, jeg har vært på å lage den, jeg hadde iop i alle fag.”

Eleven.

”De engelske lydene gikk veldig bra, jeg har godt og smakt på lyder helt iden jeg var liten og jeg er flink til å lese på munnen så jeg har sett hvordan lyden uttales. Jeg er veldig nysgjerrig når det gjelder språk.

. I klassen min var det to andre som også var hørselshemmede. Jeg har aldri blitt mobba. Har vært med i idretten siden jeg var 5. jeg følte meg ikke annerledes enn de andre, på en måte følte jeg at jeg av annerledes, de tok veldig hensyn, hvis jeg spurte om igjen så de sjelden ” glem det”, de repeterte nesten alltid ås der har jeg vært grådig heldig som har hatt så gode venner. Sånn har det alltid vært. Jeg tror det skyldes at mamma og pappa hjalp meg med en hyggelig klasse, men jeg tror det har mye med det å gjøre at jeg er åpen om hørselshemmingen, jeg sier det veldig naturlig og da tror jeg veldig mange respekterer det.

Jeg synes engelsk er veldig morsomt, jeg skal ta engelsk som tilvalgsfag. Engelsk er yndlingsfaget mitt.

6.7 Intervju med Torstein.

Fysisk miljø.

”På ungdomsskolen, den jeg var på fra andre halvdel i 9 klasse, var det at de bygde et rom og ha en ekstra lærer med meg, men de satte inn de 12 mest bråkete elevene i 10 klasse, jeg sa til mamma at jeg synes det var utrettferdig, mamma ble rett og slett forbanna, de snakket med rektor, men rektor synes det var riktig, men når en hørselshemmet trenger ro så er det ikke så smart å sette han inn sammen med de 12 mest bråkete elevene.

Da jeg begynte på barneskolen hadde læreren mikrofon, men bare læreren, ikke elevene. Det var lagt tepper på gulvet. Ikke noe annet. På barneskolen har jeg bodd mange plasser, der jeg var mest, der var vi 18 elever, fantastisk snill lærer, og greie elever, jeg fikk en mikrofon i taket, men jeg fikk alle stemmene på en gang så det var en dårlig løsning.

På den første ungdomsskolen jeg var på, fram til jul i 9 klasse var vi 19 elever, teppe, en mikrofon til to pulter pluss en til læreren og en til assistent. De brukte utstyret. På den andre ungdomsskolen var det også utstyr, jeg fikk nytt utstyr, en liten høyttaler som stå på pulten, ikke teleslynge, men de andre i klassen ville også høre, så de tok høyttalerne og satt dem midt i klasserommet, når vi tok det opp sa læreren at alle må jo få høre, vi sa det var for den hørselshemmede, elevene brukte den til å spille musikk, videre brukte ikke læreren den fordi

han sa han ikke skulle snakke så mye, og innimellom gikk han ut fordi det var så mye bråk, han ville ikke være der mer. Vi var 46 elever i matematikk.”

Tiltak og holdninger på systemnivå.

I 8 og halvveis i 9 var den beste skolen jeg har gått på, men så flyttet vi, og da kom jeg til den verste skolen, da var det ikke noe greit. Jeg ga opp ungdomsskolen i tiende klassen. Rektor var bra på den første ungdomsskolen, han tok dette seriøst, han tok tak i problemer med en gang, han var med på hvert møte, på den andre skolen var rektor bare med på et møte, han ville ikke, han gadd ikke, han satt inn andre lærere i samarbeidssamtalene.”

Læreren og lærerens undervisningsmetoder.

” Jeg hadde vanglig engelsk med de andre på barnskolen, men i 6. og 7. klasse ble jeg hengende etter, jeg satt helt bak og fikk ikke med meg alle lydene. Jeg hadde sagt til læreren at det funkete ikke, men han sa bare ok, men du må prøve å høre etter. Elevene snakket vendt mot læreren og jeg fikk ikke med meg lydene. Jeg hørte ikke mange av lydene. Jeg var alltid stille, for jeg visste ikke hvordan jeg skulle uttale lydene. Lærerne fokuserte på de flinkeste og syntes det var helt greit at jeg ikke deltok. På slutten av 7 klasse begynte de endelig å gjøre noe med det, da fikk jeg enetimer med en lærer som var flink i engelsk. Men jeg ble satt sammen med to andre, de to skulle alltid skrike til hverandre.

Læreren i 8 og halve niende hadde stor respekt og passet på at det ikke ble noe bråk, hun hadde kustus og struktur, det var jeg fornøyd med. At læreren tok det seriøst. Og at jeg kunne gå ut når jeg ble sliten. Jeg spurte kontaktlæreren som tok det opp med de andre. Jeg hadde alentime to timer i uken, det var en lærer som så at jeg hadde kunnskapen, men at jeg hørte dårlig. Jeg fikk god ekstraundervisning som er god, hun var fantastisk i engelsk, jeg fikk kontakte henne når som helst jeg trengte hjelp, hun prøvde å forstå meg, det var fantastisk. Gym læreren fikk ikke med seg at jeg hørte dårlig, men da han fikk beskjed så tok han alltid hensyn og spurte om jeg fikk ting med meg. I engelsk i 7 og 8 klasse var jeg med i klassen i engelsken eller kunne gå ut hvis jeg ville, det var gode lærere i enetimene.

Jeg fulgte klassen jeg hadde. På den første ungdomsskolen ble det vanskeligere etter hvert og til slutt spurte jeg om jeg kunne ha en egen plan, så jeg fikk en annen plan, så jeg fulgte klassen, litt og en del gjorde jeg alene sammen med ekstralæreren, det var en grei plan, og

jeg fikk lekser etter hvert. På den andre skolen fikk jeg hele tiden lekser og de forventet at jeg skulle kunne det, men det kunne jeg jo ikke. Det ble ikke tilrettelagt, jeg ble urettferdig behandlet.

På den ungdomsskolen jeg var fra jul i 9. klasse var jeg som sagt i en klasse med de mest bråkete elevene, men vi vant saken til slutt og jeg fikk ene timer. Men det som var problemet var at den læreren ikke hadde noen utdanning, så det ble ikke så mye ut av engelsken.

På den andre skolen fikk jeg ekstraundervisning med en som ikke kunne engelske, jeg fikk etter hvert en som var bedre, men han skjønnte ikke min situasjon. Om torsdagene ble jeg satt inn i en ekstratime med engelsk, læreren satt i den andre enden av klasserommet, og når jeg spurte sa hun at dette kan jeg ikke. Vi kunne se inn i det andre klasserommet, når jeg spurte sidemannen om hva som ble sagt av beskjed, sa ekstralæreren min at jeg skulle være stille og at hun dret i utdannelsen min. På ungdomsskolen ble vi delt inn i to grupper i engelsken, de flinke og de som trengte mer hjelp. Problemet var at de flinke ble værende i det klasserommet som var tilrettelagt for meg, mens jeg måtte være i et vanlig klasserom. Jeg har ikke hatt lydskrift.”

Demokrati og samtale.

”Vi hadde ansvarsgruppemøter 2 ganger, 2 ganger med lærere og to ganger med hele gruppen. Læreren på 8, 9 hun forsto, kan vi snakke litt om hvordan du har hatt det og det var fantastisk, på den andre skolen var det ingen lærere som kom og spurte.”

Eleven.

Jeg hadde gode venner i 8 og halve 9 så kunne det ikke bli bedre, men på den andre skolen var det ikke bra. Der følte jeg meg borte, jeg hørte ikke hjemme. Jeg tror at på den første skolen tok de hensyn og skjønnte problemet og alle var snille, men på den andre skolen når jeg tok opp noe så sa de andre, ”drit nå i det” fordi ville ha undervisning så det endte opp med at jeg gikk hjem og grein. I dag har jeg venner fra den første ungdomsskolen, fra den andre har jeg ingen venner nå. På den første ungdomsskolen fikk jeg 4 i engelsk, på den andre fikk jeg 2 eller 1, jeg var redd på den skolen, jeg følte meg ikke velkommen, jeg gikk rundt og gruet meg til å gå på skolen.

Jeg har absolutt lyst til å lære engelsk, men det er vanskelig for meg. Jeg leser mye engelsk og skriver ned de vanskelige ordene. Jeg viste at jeg virkelig ville, men jeg ga opp i tiende,

jeg fikk ikke hjelp. Jeg har ikke hatt lydskrift. Lydskrift er en hjelp, men jeg vil helst se på munnen og høre det.”

7. Drøfting av resultatene.

7.1 Den hørselstekniske og fysiske tilretteleggingen.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at den hørselstekniske og fysiske tilretteleggingen hadde stor betydning for å realisere tilpasset opplæring og inkludering for de hørselshemmede elevene. Kari forteller hvordan hun gikk opp to karakterer i engelsk fra 8 klasse, da hun ikke hadde hørselsteknisk utstyr, til 9 klasse da hun fikk dette. Hun forteller også hvor sliten hun ble av at de andre elevene ikke var flinke til å bruke utstyret slik at hun måtte snu seg for munnavlese hele tiden. Trude forteller at hun ville foretrukket en mindre klasse enn 25, fordi det blir for mye støy i en stor klasse. Torstein forteller at han ikke fikk med seg noe i en klasse med 42 elever. For den thørende leser er det viktig å huske på at støy for hørselshemmede har en mye større og belastende effekt for hørselshemmede enn andre. Støy betyr at den hørselshemmede er avskåret fra å følge med i det sosiale og faglige, kan gi en følelse av isolasjon og usikkerhet og fysiske plager som tretthet og hodepine. Trude forteller også at det er viktig at det hørselstekniske utstyret fungerer godt og at det blir brukt uten at hun må gjøre lærer og elever oppmerksom på dette. Slik sett bekrefter hun funn fra Jonassen (1998) og Hegna (2001) om at elevene ønsker minst mulig oppmerksomhet rundt tilretteleggingen fordi dette kan virke stigmatiserende. Avgjørende for at det hørselstekniske skal fungere godt, er at anlegget er av god kvalitet, det vil lite støy, at det har en løsning som gjør at lærer og elever kan bruke det på en enkel måte og ikke minst at lærerne vet hvordan det skal brukes og ser til at elevene bruker det på rett måte. Alle elevene hadde opplevd problemer med at vikarer ikke ville bruke utstyret. Manglende hørselsteknisk utstyr gikk ut over læringsutbyttet til elevene ved at de ikke fikk med seg informasjonen fordi de ikke hørte og fordi de ble sliten av å bruke så mye energi på å prøve å få med seg det foregår i klasserommet. Alle elevene brukte munnavlesing aktivt og det å sitte i hesteko gav de beste mulighetene for dette. Manglende eller dårlig fungerende hørselsteknisk utstyr førte til at eleven fikk vansker med å følge med i klasseromsaktivitetene, noe som kan virke ekskluderende for den hørselshemmede.

Manglende fysisk tilrettelegging kan være en indikasjon på i hvilken grad skoleeier, skoleledelse og lærer er opptatt av å tilby en tilpasset og inkluderende opplæring. Når det hørselstekniske utstyret ikke fungerer tilfredsstillende er det en eller flere i skolesystemet som ikke har gjort den oppgaven de er lovpålagt å gjøre. At Kurt ikke har fått noen IOP i

engelsk synes også å være i strid med opplæringslova. Undersøkelsen viser at de elevene som har vært mest fornøyd med tilretteleggingen også er dem som er mest fornøyd med lærerne og skoleledelsen.

7.2 Samtalene i skolen.

Vi kan skille mellom formelle og uformelle samtalsituasjoner. Når det gjelder de formelle samtalene så er disse i hovedsak lik for alle elevene. Det har vært en til to ansvarsgruppemøter i løpet av et skoleår der representanter fra fylkesaudiopedagogtjenesten, fra skoleledelsen, kontaktlærer, foresatte og i noen tilfeller eleven selv har deltatt. Videre har det vært to foreldresamtaler i løpet av et skoleår. Elevene gir selv uttrykk for at dette har vært nok. Noen av elevene begrunner dette med at de til enhver tid har kunnet ta opp temaer med kontaktlærer eller hjelpelærer når dette har vært nødvendig. Dette gjelder de av elevene som sier at de har hatt god forståelse og oppfølging av lærerne. Noen av elevene har ikke hatt så gode muligheter for disse uformelle samtalene, men de gir uttrykk for at de hadde ønsket mulighet til dette heller enn å øke de formelle samtalene. Vi ser også at det for en del av de foresatte har vært nødvendig og viktig med hyppig kontakt med skoleledelse og lærere for å få gjennom de tilretteleggingene elevene har hatt krav og behov for. Ingen av elevene har hatt et system med hyppigere elevsamtaler slik disse blir beskrevet i artikkelen ”Elevsamtalen – i demokratiets ånd?” av Kirsten Limstrand og Ola Johan Sjøbakken (2004). Selv om elevene ikke etterlyser dette selv, ser vi av intervjuene at en mer strukturert og hyppigere bruk av elevsamtaler ville ha vært nyttig, for de elevene som ikke har hatt en god dialog med lærerne i skolehverdagen og også for dem som har hatt det. En slik formalisering ville ha gitt lærere og skolen bedre mulighet til å tilpasse undervisningen for elevene. Et eksempel er Sølvi som sier hun bare kan gi beskjed til læreren hvis det er noe, men som ikke har fortalt læreren at: ”Hvis lærerne snakker samtidig som de skriver på tavlen så får ikke jeg det med meg for jeg må prøve å lese litt på munnen også. Men det har jeg ikke sagt til læreren. Jeg vet ikke om hun vet at hun må se på meg.” Elevsamtalen ville ha vært et godt redskap for sikre at slike opplysninger når fram til lærerne. Videre ville elevsamtaler være et godt tiltak på systemnivå for å sikre at elevene fikk like muligheter til å delta demokratisk i sin egen opplæring og minske forskjellene som oppstår fordi lærerne har ulik interesse av å være oppmerksom for elevenes behov gjennom de uformelle samtalene. Undersøkelsene til Bleg Hegna (2001), Jonassen (1998) og Merkesvik (2006) viser hvor viktig det er at eleven får være med å utforme egen opplæring. Det er ulike hensyn å ta, og elevene har

ulike ønsker og behov og eleven må for eksempel få være med på å finne den rette balansegangen mellom nødvendig tilrettelegging og det som eleven kan oppleve som negativt sosialt fokus. Elevsamtalen vil her være et godt hjelpemiddel.

Elevene opplever den daglige kontakten med lærerne svært forskjellig. Noen elever har opplevd å ha lærere og assistenter som virkelig bryr seg, som lytter som handler for å legge forholdene best mulig til rette for elevene. Andre har opplevd å ikke bli hørt eller tatt på alvor. Det er altså et problem at kvaliteten av de uformelle samtalene i stor grad er avhengig av den enkelte lærers holdning til disse. Et annet problem er det at kvaliteten av de uformelle samtalene og i hvor stor grad disse oppstår er avhengig av i hvor stor grad eleven er utadvendt og i stand til å sette ord på det som er viktig for ham eller henne. En oppmerksom lærer og en talefør elev gir gode resultater mens en mindre motivert lærer og en elev som ikke våger å tale sin sak fører til en dårlig dialog med påfølgende lite tilpasset opplæring.

Vurdering for læring har heller ikke vært benyttet som metode for noen av informantene.

7.3 Læreren, organisering av undervisningen og klasseledelse.

I teorikapitlet mente jeg å se at en organisering av undervisningen basert på en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring gav elevene et bedre læringsutbytte enn en organisering med for sterkt fokus på individualisering. Jeg viste også til at teori rundt organisering av opplæringa for hørselshemmede legger vekt på struktur og lærerstyrte fellesaktiviteter. Informantene i denne undersøkelsen gav også uttrykk at det var en slik form for organisering som hadde fungert best for dem. Min undersøkelse synes derfor å bekrefte den tendensen Nordahl, T, Mausethagen S, Kostøl, A (2009) finner, at elevenes læringsutbytte blir best med en stabil organisering der det sosiale fellesskapet står sterkt.

En faktor som hvorvidt eleven deltar i klassen eller får undervisning i enetimer viser seg ikke å ha så stor betydning. Alle elevene opplevde det som positivt å få enetimer, både faglig og fordi disse timene gir dem ro og mulighet til å slappe av i forhold til en mer anstrengende lyttesituasjon i klassen. De reagerte ikke på at de var ute av klassen i noen timer og følte det ikke som stigmatiserende. Karl var særlig fornøyd med at tilbudet om enetimer var noe han fikk styre selv, når han følte behov for det. Den som etter hvert hadde negative tanker

knyttet til enetimer var David. Årsaken til det var at han oppdaget at læreren bare tok ut de faglig svakeste og David opplevde derfor enetimene som stigmatiserende.

Alle elevene opplevde seg som inkludert i skolen. De hadde venner og følte seg ikke stigmatisert, til tross for at de i ulik grad hadde tilrettelegging i skolen, assistenter, enetimer og annet. Det som elevenes beskrivelse først og fremst viste, var at hvorvidt de opplevde seg som inkludert hang sammen med skoleledelsens og lærernes holdninger til dem som elever og hørselshemmede. Alle understreket at de opplevde å bli tatt på alvor av skoleledelse og lærere og fikk ikke inntrykk av at de var en belastning for skole og lærere. De ble vedsatt på lik linje med de andre elevene. Unntaket fra dette var som tidligere beskrevet Torsteins erfaringer fra han siste år på ungdomsskolen. Her tok verken skoleledelse eller lærere ham på alvor, de så på hans hørselshemming som en belastning som de helst ikke ville forholde seg til. Det kan være grunn til å tro at dette kan være en del av årsaken til at Torstein ikke ble tatt i mot av elevene på skolen heller og ikke opplevde noen tilhørighet der. Også Niklas hadde negative opplevelser i skolen, men han opplevde likevel at han tilhørte miljøet på lik linje med de andre elevene.

Elevenes beskrivelse av egen opplæring viser at den betydeligste faktoren for hvorvidt opplæringa blir tilpasset og inkluderende, er læreren. Undersøkelsen har vist at elevene har møtt lærere med forskjellig faglig kompetanse, forståelse for hørselshemming og ikke minst vilje for å legge til rette for tilpasset opplæring og inkludering. Lærere som kan sitt fag, som er strukturerte og tydelige klasselærere, som er opptatt av å forstå eleven og legge til rette for eleven sørger for at eleven får et positiv forhold til faget, blir motivert for å lære, øker egen kompetanse og trives i klassen. Samtlige elever beskriver dette i sine intervjuer. Kontrastene mellom de ulike lærerrollene kommer tydeligst fram i beskrivelsene til Torstein og Niklas. De har begge hatt erfaringer med profesjonelle og dyktige lærere, men også møtt lærere som ikke har lagt vekt på å gjennomføre tilpasset og inkluderende opplæring. Årsaken til dette har til dels lagt på manglende faglig kompetanse, men også på grunn av holdninger til undervisningsformer og holdninger til elevene selv. Torstein og Niklas beskriver begge den store forskjellen de ulike lærerne har gjort på deres egen motivasjon i engelskfaget og hvilket utbytte de har hatt av undervisningen. Selv om Torstein og Niklas har vært de av elevene som har hatt de mest negative opplevelsene med lærere, viser også de andre til at læreren har vært den viktigste faktoren i deres egen læring. Det synes også som at lærerens holdninger og vilje til å gjøre undervisningen tilpasset og inkluderende er viktigere enn den faglige kompetansen. Dette fordi en lærer som viser forståelse, interesse og engasjement i

eleven motiverer eleven til å jobbe med faget. Undersøkelsen gir ikke svar på om noen av lærerne har benyttet seg av teorien om klasseledelse på grunnlag av elevenes forutsetninger Zachrisen (2009). Funnene antyder likevel at de lærerne som har lykket med å motivere elevene og legge til rette for et godt læringsutbytte har tilpasset sin klasseledelse til elevenes forutsetninger. Niklas holdninger til engelskfaget kan tolkes som et eksempel på dette. Han fikk negative holdninger til egen læring når han fikk en lærer som ikke tok hensyn til hans forutsetninger og beredskapsnivå. Han og klassen ville ikke lære engelsk når læreren behandlet dem dårlig og viste negative holdninger til dem. Dette endret seg da han fikk ny en ny engelsklærer som kanskje var mindre faglig kvalifisert, men med en mye mer positiv holdning til elevene og en klasseledelse tilpasset elevenes forutsetninger. Elevenes fortellinger er også i samsvar med Mausethagen og Kostøls (2009) funn om hvilken type kommunikasjon i klasserommet som har best effekt på elevenes læringsutbytte.

I min undersøkelse kommer det fram at elevene opplever store forskjeller på lærerne og i hvilken grad disse bidrar til- eller hindrer tilpasset opplæring og inkludering. Det vil derfor være interessant å se hva det er som gjør at kvaliteten på lærerne er så varierende, ikke minst vurdert opp mot læreryrket som profesjon. Resultatene fra denne oppgaven gir dessverre ikke grunnlag for å si noe om dette, men viser et behov for mer kunnskap om temaet.

Lærerens og skoleledelsens kunnskaper om hørselshemming synes å ha vært en faktor av betydning for realisering av en tilpasset og inkluderende opplæring for informantene. Alle elevene sier at innsatsen til fylkesaudiopedagogene har vært svært viktig. De har alle en svært positiv opplevelse av denne tjenesten. Fylkesaudiopedagogen har god kunnskap om hvilke rettigheter elevene har og god kunnskap om hvilke tiltak som bidrar til tilpasset opplæring. Flere av elevene forteller hvordan fylkesaudiopedagogen har sørget for at tiltak har blitt gjennomført etter at skoleeier og skoleledelse først har avslått disse. Gjennom fylkesaudiopedagogene har skoleledelsen og lærerne fått kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede og gjort opplæringa mer tilpasset i etterkant. Trude forteller at da læreren fikk vite om problemet, ble hun mer bevisst på å skrive på tavlen, hun tok hensyn.

Intervjuene har også vist at skoleeiers og skoleledelsens holdninger er en viktig faktor for de hørselshemmedes opplæring. I definisjonen av inkludering heter det at en inkluderende skole ser på mangfold som en berikelse. Elevenes opplevelse av egen opplæring har vist at enkelte skoleeiere og skoleledere har et slikt syn på mangfoldet, mens andre opplever mangfoldet som en ekstra belastning og kostnad. Manglende innføring av tiltak blir begrunnet med

manglende økonomi eller tilbudet blir forbundet med åpenbart negative og til dels lovstridige betingelser. Et eksempel er Trude som fikk beskjed om at hvis hun ville ha en klasse med 15 elever så ville det bli en klasse bestående av de elevene med ekstra behov. Hvilke konsekvenser skoleleders holdninger til den hørselshemmedes behov for tilpasning viser Torsteins erfaringer fra de to ungdomsskolene han gikk på. Rektor på den første skolen tok hans situasjon på alvor og la til rette for en tilpasset opplæring mens rektor på den andre skolen ikke viste vilje til å ta Torsteins behov på alvor. Tiltakene ble ikke tilpasset Torstein og oppfølgingen av tiltak og lærernes organisering av undervisningen og deres holdninger til Torsteins behov ble ikke sikret av rektor. Det ble heller ikke sørget for at Torstein ble inkludert i skolens miljø. Forskjellen mellom de to skolene ble for Torstein som forskjellen mellom himmel og helvete.

Undervisningsmetodene i engelsk har også vist seg å ha betydning for opplæringa. Det er rart at bare to av elevene har fått anledning til å lære lydskrift når dette åpenbart vil være til stor hjelp for elevene. Videre ser vi at det er en stor fare for at elevene ikke får være aktive i det muntlige. Dette får negative konsekvenser for dem i det de blir usikre og rede for å bruke språket når flere er tilstede. Som det framgår av teoridelen er samtalen en vesentlig del av undervisningsmetoden for hørselshemmede. De intervjuede forteller at de i svært liten grad har fått mulighet til å være aktive deltakere i samtaler i engelskundervisningen. Kurt kan fortelle om at han ikke forstod hva engelsklæreren hans sa, fordi han var svensk. Kurt har blitt lite aktivert i engelsktimene og har etter hvert utviklet et negativt forhold til faget, fordi han føler at han er dårlig i dette. Også Niklas har opplevd å få lite tilpasset engelskundervisning. Han er svært negativ til engelsklæreren han hadde i 8. klasse som ikke tilpasset undervisningen til elevenes nivå, men i stedet forventet at de skulle kunne arbeide med de vanskelige tekstene og skapte gjennom å vise negative holdninger til elevene, lite motiverte elever. Trude og Karl derimot er gode eksempler på at hørselshemmede kan oppnå like stor kompetanse i engelsk og like stor glede av faget som elever med normal hørsel. De har fått lov til å være aktive i faget og opplever engelsk som interessant og nyttig.

Manglende interesse og lav selvtillit i faget skyldes ikke hørselshemmingen men lite tilpasset undervisning. Flere av elevene har fortalt hvordan de har fått være "i fred" av lærerne i engelsktimene. Dette kan i beste fall sees på som en bjørnetjeneste fra lærernes side, samtidig som det også kan være et tegn på at der er lettest for læreren å konsentrere seg om de elevene som er aktive i timen. Muligheten av å kunne øve på engelsk i noen enetimer

oppleves som nyttig av flere av elevene. Det blir imidlertid et problem når dette blir det eneste tilbudet til eleven, slik Kari beskriver det.

8. Konklusjoner og veien videre.

Nyere forskning viser at hørselshemmede elever har lavere læringsutbytte enn hørende elever (Hendar, O og Lundberg C 2010). For å finne ut hvordan man kan heve læringsutbyttet til hørselshemmede elever er det nødvendig å vite mer om hvilke faktorer som har betydning for læringsutbytte og på hvilken måte de virker inn.

Derfor har jeg, i min studie, som er forankret i den sosiokulturelle teoritradisjonen, gjennom ulike teorier og et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju av syv hørselshemmede elever, forsøkt å finne svar på hvilke faktorer som synes å bidra til- eller hindre tilpasset og inkluderende opplæring av denne elevgruppen.

Undersøkelsen antyder at det var store forskjeller i opplæringstilbudet til informantene. Generelt ga de hørselshemmede uttrykk for å ha trivdes på skolen og følt seg inkludert. Alle kunne fortelle om erfaringer med dyktige lærere som hadde fokus på elevens trivsel og læring og mange kunne fortelle om en skoleledelse som la til rette for tilpasset opplæring. Det ble likevel avdekket faktorer som har hindret realiseringen av tilpasset opplæring hos flere av elevene.: manglende, dårlig fungerende eller feilt benyttet hørselsteknisk utstyr, manglende kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede, manglende vilje til å lytte til elevene og gi dem medbestemmelse på egen opplæring, undervisning som ikke har tatt hensyn til elevenes faglige nivå, undervisning som ikke har gitt elevene mulighet til å utvikle sin kompetanse og selvoppfatning i faget og manglende evne eller vilje til å legge til rette for et læringsfremmende miljø. Det vil være viktig å få økt kunnskap om i hvor stor grad disse faktorene kan være en del av årsaken til at hørselshemmede har lavere læringsutbytte enn hørende. Analysen av elevenes opplevelse av egen opplæring viste at mine funn i undersøkelsen i stor grad samsvarer med allmenn kunnskap om hva som er godt tilrettelagt opplæring for hørselshemmede. Videre støtter mine funn opp under teorier og forskning som tyder på at en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring gir best læringsutbytte. Alle elevene i undersøkelsen foretrakk undervisningsmetoder og organisering av opplæringa som gav ro og struktur i timene. Undersøkelsen tyder også på at samtalene i skolen, de formelle og de uformelle er vesentlige for realiseringen av tilpasset opplæring og inkludering. Potensialet som ligger i de formelle samtalene ble ikke godt nok utnyttet i mine informanternes opplæring. Funn i undersøkelsen antyder at en klasseledelse ut i fra elevenes forutsetninger og beredskapsnivå fremmer motivasjon og læringsutbytte. Elevene opplevde

det som svært positivt når de hadde lærere som hadde god kunnskap om tilrettelegging av opplæringa for hørselshemmede og som viste oppmerksomhet om denne tilretteleggingen i hverdagen. Motsatt ga de uttrykk for at manglende interesse og kunnskap hos lærere eller vikar gjorde skolehverdagen mer slitsom og gikk utover læringsutbyttet. Forskjellen i lærernes kunnskaper og konsekvensene av dette synes å bekrefte Hanne Rying Merkesvik (2006) konklusjoner om at lærernes kunnskap om hørselshemming og tilrettelegging må styrkes for å sikre tilpasset opplæring og inkludering av hørselshemmede.

Studien indikerer at mer bruk av muntlige aktiviteter og lydskrift vil være positivt for hørselshemmedes læringsutbytte og selvtillit i engelskfaget. For videre forskning vil det være interessant å se hvordan mer bruk av elevsamtaler og vurdering for læring kan bidra til å realisere tilpasset opplæring og inkludering for hørselshemmede. I forhold til læreren som profesjonsutøver og begrepet taus kunnskap vil det være av interesse å se hva som kjennetegner de lærerne som elevene hadde gode relasjoner til opp i mot dem som ikke hadde det. Undersøkelsen antyder også at det kan være grunn til å undersøke i hvor stor grad manglende eller dårlig hørselsteknisk tilrettelegging kan være medvirkende årsak til at hørselshemmede elever har et lavere læringsutbytte enn gjennomsnittet.

9. Litteraturliste

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge

Andreassen, Brit Bødtker (1997) *Aktiv deltaking i engelskundervisningen*. Ressurshefte for lærere som underviser hørselshemmede elever i engelsk i videregående skole. Lier. Briskeby skole og kompetansesenter.

Andreassen, R. (2005). *Læringsstiler – mer til skade enn til gagn?* Utdanning, nettsidene.

Andreassen, R. (2006). *Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Spesialpedagogikk 3, 2006..

Aukrust, V. G (2001) *Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring*. I Dysthe, Olga (red) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo Abstrakt forlag.

Bachmann, K., & Haug, P. (Red.). (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport nr. 62, 2006). Volda: Møreforskning Volda Basiskunnskap hørsel

Booth T, & Ainscow M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.

Brackett, Diane (1990) *Communication Management of the mainstream Hearing- Impaired Student*. I Ross, M (Ed): *Hearing- Impaired Children in the Mainstream*. York press, Maryland S. 119 – 130.

Damsgaard, Hilde Larsen (2010) *Den profesjonelle lærer : profesjonalitetens mange ansikter* Bind nr: Profesjonalitetens mange ansikter Årstall: 2010 Trykt: [Oslo] : Cappelen akademisk ISBN: 978-82-02-32232-8, h.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (red.). (2004). *Læringsstiler* Oslo Universitetsforlaget.

Eide, Brit Johanne og Winger, Nina (2003) *Fra Barns Synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner* Oslo: Cappelen forlag.

Enden, A. (1989): *Hørrel og tekniske tiltak*. Temahefte. Rådet for tekniske tiltak for funksjonshemmede. [RTL] Oslo: Falch Hurtigtrykk

Engen, Thor Ola (2010): *Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse*. Artikkel utdelt ved Høgskolen i Hedmark

Falkenberg, E. S. og Kvam, M. H. (2001) Hørselshemming og audiopedagogikk. I: Befring, E. og Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Fiksdal, B og Jonassen, B (2007) *Basiskunnskap Hørsel*. Lokalisert på www.statped.no 2011.

Flem, A. (2004). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Fog, J 2005, *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*, Akademisk Forlag, København.

Gjerstad, O.J. (2005): *Hørselssimulering : et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle?* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Bodø.

Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forl.

Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.

Hegna, H.M.B. (2001): *Jeg er et menneske med høreapparat, ikke et høreapparat med menneske på!*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, våren 2001, Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk

Hendar, O og Lundberg C (2010) *Elever med hørselshemming i skolen En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Skådalen kompetansesenter. Lokalisert på <http://www.udir.no> 2011.

Håstein, H og Werner, S (2004) *Spesialpedagogikk I en inkluderende skole*. I Befring, E og Tangen, R (Red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Imsen, Gunn (2011) *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Jonassen, B. (1998): *Middels og moderat tunghørte elevers erfaringer med hjelpetiltak i grunnskolen. Intervju med syv tunghørte elever i videregående skole i Vest-Agder*. Hovedfagsoppgave til 3. avdeling, hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo avdeling for pedagogikk, Høgskolen i Agder.

Kleven, T. A. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forl.

Kunnskapsdepartementet (2006): Publikasjon. *Kunnskapsløftet – informasjon til elever og foresatte: hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?* publikasjonskode: F-4209 B

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvam, M. H. (1982): *Hørselshemning*. Oslo: Universitetsforlaget

Kvam, M. H. (1989): *Hørselshemmede elever i vanlig skole. – En analyse basert på intervju med høreapparatbrukere, foreldre og klassestyrere*. Statens Spesiellærerskole, Oslo

Limstrand, K. og Sjøbakken, O.L(2004) *Elevsamtalen – i demokratiets ånd*. I Arneberg, P. Kjærre, J. H, Overland, B (red) (2004) *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W.Damm & Søn.

Mausethagen, S. og Kostøl, A (2009) *Lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis*. I Nordahl, T. og Dobson, S (Redaktører) (2009) *Skolen og elevenes forutsetninger. Omtilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Oslo. Opplandske Bokforlag

Merkesvik, Rying Hanne (2006) *Skolens organisering – ivaretar den de behov tunghørte elever har? En kvalitativ studie i grunnskolen Masteroppgave PED 4390, allmenn studieretning*. Oslo: Masteroppgave ved Universitetet i Oslo

Myrdal, Nina Kristel Helgesen (2009): *Hva kjennetegner dyktige lærere? : undervisning som fremmer kompetanse* Trykt: Oslo : N.K.H. Myrdal

Nordahl, Thomas (2009) Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I Nordahl, T. og Dobson, S (Redaktører) (2009) *Skolen og elevenes forutsetninger. Omtilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Oslo. Opplandske Bokforlag

Nordahl, T., & Hausstätter, R. H. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. (*Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009*). Elverum: *Høgskolen i Hedmark*

Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter: Et situasjons- og systemorientert perspektiv på tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 55-69) . Oslo: Utdanningsdirektoratet.

T. Nordahl & S. Dobson (Red.). *Skolen og elevenes forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske

Nordahl,T, Mausehagen S, Kostøl, A (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* Dokumentet er del av serien Rapport (Høgskolen i Hedmark) Bind nr: nr. 3-2009 Årstell: 2009 Trykt: Elverum : Høgskolen i Hedmark ISBN: 978-82-7671-729-7, h.

Opplæringslova , LOV-1998-07-17-61, paragraf 1 (1998) Lokalisert på <http://www.lovdatab.no> (2011)

Plauborg, Helle (2010) *Læreren som leder : klasseledelse i folkeskole og gymnasium* Trykt: København : Hans Reitzel ISBN: 978-87-412-5376-3, h.

Ross, Mark (1982) *Hard of hearing children in regular schools*. Prentice- Hall, inc, Englewood Cliffs, new jersey.

Selander, Per (1988) Per Selander I : *Rapport från Nordiskt utbildingssymposium*. 1988 S 74-84.

Simonsen, E., Hjulstad, O. & Kristoffersen, A-E, (2008). *Inkluderende opplæring av barn med CI – en oppfølgingsstudie*. Oslo: Skådalen Publication Series No 28.

Simonsen, Eva ofl. (2010): *Hørselshemming og opplæring: kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge*. Skådalen publication series, no 30. Oslo: Skådalen kompetansesenter

Sjøbakken, O.J (2009) Elevsamtalen som jevnlig dialog. I S.Dobson, A. Eggen & Smith (red), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Skolenettet (utdanningsdirektoratet) *Vurdering for læring*. Lokalisert 03.06.2010 <http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/SectionPage.aspx?id=64645&epslanguage=NO>

Stette, Ø (red) (2009): *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo. Pedlex Norsk Skoleinformasjon

St.meld. nr. 30 (2003-2004) [Utdannings- og forskningsdepartementet] Kultur for læring.

St.meld.nr 18 (2010 -2011) Kunnskapsdepartementet. Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.

Strømstad, M. Nes, K. og Skogen, K (2004) *Hva er inkludering?* Vallset Oplandske Bokforlag.

Säljö, R (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet – *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Hefte.

Utdanningsdirektoratet (2010) - *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*.

Vygotsky, L.S. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.

Wittek, L (2004) *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Wood, D. Bruner, J. og Ross, G (1976) The role of tutoring in problem solving, *Child Psychology and Psychiatry*, vol 17, s. 89 – 100.

Zachrisen, B (2009) Klasseledelse på grunnlag av elevenes forutsetninger. I Nordahl, T. og Dobson, S (Redaktører) (2009) *Skolen og elevenes forutsetninger. Omtilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Oslo. Opplandske Bokforlag.

Østrem, Sissel (2010) *Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Cappelen Akademisk.

10. Vedlegg.

10.1 Intervjuguide.

Hovedspørsmål A: Kan du fortelle litt om deg selv?

Hjelpespørsmål: Hvor gammel du er, hvilken klasse går du i nå, hva liker du å gjøre på fritiden, har du søsken, venner.

Hovedspørsmål B: kan du fortelle hørselshemmingen din?

Hjelpespørsmål: Når oppdaget du / dere hørselshemmingen? Hvor sterkt hørselshemmet er du? Har det hørselstapet vært stabilt? Medfødt? Likt på begge ører? Har du Cochlea Implantat?

Hovedspørsmål C: hvordan opplever du hørselshemmingen din i hverdagen?

Hjelpespørsmål: Tenker du på at du er hørselshemmet i det daglige? Hvordan er det å delta i samtaler med en eller flere samtidig? Hindrer hørselshemmingen din deg å være med på aktiviteter? Hvordan er det friminuttene på skolen?

Hovedspørsmål D: hvordan har du opplevd den hørselstekniske tilretteleggingen?

Kan du fortelle om tilretteleggingen, begynn med første klasse og slutt med slik den er nå.

Hjelpespørsmål: Hvor raskt fikk du tilrettelegging? Hvilken form for tilrettelegging? Lyd, hesteko, mulighet for munnnavlesing. Hvordan har den fungert? Hva har vært bra? Hva har vært mindre bra? Hva har vært viktig for deg? Har du merket forskjeller på hvordan skoledagen har vært med eller uten tilrettelegging? Har alle brukt utstyret? Lærer, Elever, Vikarer? Har du måttet be dem om å bruke det? Har du opplevd det som ubehagelig å få oppmerksomhet rundt tilretteleggingen? Hvordan har audiopedagogen bidratt? Foresatte? Skoleeier? Skoleledelse? Lærere?

Hovedspørsmål E: Hvordan har engelskundervisningen vært?

Hjelpespørsmål: Samme undervisning som resten av klassen? IOP? Ekstraundervisning? Enetimer? Hvilke metoder? Muntlige, skriftlige, samtaler, lydskrift. Hvordan opplever du

selv engelskfaget? Liker du det? Føler du deg trygg i faget? Hva er du best i, å skrive eller snakke? Er det vanskelig å høre? Er det vanskelig med uttale?

Hovedspørsmål F: Hvilke formelle samtaler har du hatt?

Hjelpespørsmål: Hvor ofte har du snakket med faglærer eller kontaktlærer om din faglige utvikling? Om tilrettelegging? Om sosiale forhold? Hvilke former for formelle samtaler har du hatt? Synes du det har vært nok? Hva har vært viktigst for deg og hva har fungert best, de formelle eller uformelle samtalene? Har det vært forskjell på lærerne i forhold til formelle og uformelle samtaler? Har du blitt hørt og tatt med på råd? Har du fått bestemme hvordan din egen tilrettelegging skulle gjøres og hvilken informasjon som skulle gis?

Hovedspørsmål G: Hvordan har du opplevd lærerne du har hatt?

Hjelpespørsmål: Hvordan har du opplevd de forskjellige lærerne du har hatt? Hva har vært bra? Hva har vært dårlig? Hvor god kunnskap har de hatt om din hørselshemming og hvor godt har de forsøkt å legge til rette for deg? Har du følt at de har respektert deg? Har du kunnet ta opp alt med dem? Har de passet på at klassen har brukt utstyr riktig? Hvilken formorganisering har gitt deg best mulighet for læring? Hvor viktig har det vært at du har fått vite hva dere skal gjøre på? Hvordan har du kunnet få delta i klasseromssamtalene? Har du fått passende oppgaver? Har du fått hjelp når du har spurt om det? Hva har fått deg til å motivert til å jobbe? Hva har virket negativt på deg? Hvilke egenskaper hos lærerne har du satt pris på? Hvilke har du ikke satt pris på? Har lærerne du har hatt, hatt utdanning i de fagene de har undervist i? Har assistentene og hjelpelærerne hatt pedagogisk utdanning?

Hovedspørsmål H: Hvordan har du opplevd rektorene du har hatt?

Hjelpespørsmål: Hva har vært bra? Hva har vært dårlig? Hvor god kunnskap har de hatt om din hørselshemming og hvor godt har de forsøkt å legge til rette for deg? Har du følt at de har respektert deg? Har du kunnet ta opp alt med dem?

Hovedspørsmål I: Trives du på skolen?

Har du alltid trivdes? Hva er viktig for å trives? Opplever du at du er en del av skolen på lik linje med alle andre? Har det alltid vært slik? Hva gjør du på i friminuttene? Har du venner?

10.2 Forespørsel om å delta i undersøkelsen.



Høgskolen i **Hedmark**

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Hei!

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Høgskolen i Hamar og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan hørselshemmete elever opplever engelskundervisningen spesielt og skolehverdagen generelt. Jeg ønsker å finne ut om hørselshemmete elever synes undervisningen er godt tilpasset og om deres trivsel og tilhørighet i skolehverdagen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 7 personer i alderen 11 til 17 år.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan engelskundervisningen har vært gjennomført og tilrettelagt så langt, hva som har vært bra og det som har vært mindre vellykket. Jeg vil også vite hvordan skolen har tatt vare på det sosiale og hvordan skolehverdagen er for hørselshemmete elever. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Jeg har bedt Fylkesaudiopedagogen om å formidle denne forespørselen til aktuelle personer. Det er først ved en eventuell positiv tilbakemelding fra deg og dine foresatte at jeg vil få vite at du har mottatt dette brevet og hvem du er. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2011.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Intervjuet vil bli gjennomført på et passende tidspunkt for deg i perioden januar til mars 2011.

Foresatte/verge vil på forhånd se spørreskjema/intervjuguide som skal forelegges deg og foresatte må også skrive under samtykkeerklæringen før intervjuet kan gjennomføres.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på xxxxxxx, eller sende en e-post til xxxxxxx. Du kan også kontakte min veileder xxxxxxx ved institutt for samfunnsvitenskap på telefonnummer xxxxxxx

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Øystein Hanevik

xxxxx

xxxx xxxxxx

10.3 NSD godkjenning.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Ola Johan Sjøbakken
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM



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

Vår dato: 07.12.2010

Vår ref: 25509 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25509

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Tilpasset og inkluderende oppløring av børselsbennete elever
Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder
Ola Johan Sjøbakken
Øystein Hanevik

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Øystein Hanevik, Trauten, 2123 BRUVOLL

Personvernombudet for forskning**Prosjektvurdering - Kommentar**

Prosjektnr: 25509

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan hørselshemmede elever opplever egen undervisning med hovedfokus på engelskundervisning.

Utvalget består av hørselshemmede elever i alderen 10 til 18 år.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Foreldre/foresatte samtykker på barnets/ungdommens vegne.

Informasjonsskrivet finnes tilfredsstillende.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgave.

Prosjektslutt er 31.12.2011. Ved prosjektslutt skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserbare opplysninger som alder, kjønn, navn på skole og bosted, endres eller slettes.