

Masteroppgave



En kvalitativ forskningsstudie om hørselshemmedes
opplevelser av en tilrettelagt opplæring i forbindelse med
inkludering ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler

av

Iqraa Yaqub

Master i spesialpedagogikk – rådgivning og
endringsarbeid
Avdeling for lærerutdanning og pedagogikk
Høgskolen i Lillehammer



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Forord

Høgskolen i Lillehammer, 15.01.2020

Til å starte med vil jeg si det har vært en stor glede å få muligheten til å skrive en masteroppgave om et selvvalgt tema som interesserer meg. Dette ga meg blant annet muligheten til å fordype meg og utvide kunnskapen jeg allerede hadde om dette feltet. På den måten har jeg også fått bedre forståelse for problematikken i dag. Å skrive en masteroppgave har ikke bare vært en svært krevende og slitsom prosess, men også svært lærerikt. Derfor ønsker jeg først å takke de som tok seg tid til å stille opp som informanter til dette forskningsprosjektet. Jeg vil også spesielt takke min veileder, Jenny Elise Steinnes, som har vært en god støttespiller med god og tett oppfølging gjennom hele masteroppgaven. Videre vil jeg også benytte muligheten til å takke min familie som har støttet meg både emosjonelt og økonomisk gjennom hele studiet. Til slutt går takknemligheten min til mine medstudenter og venner som har gitt meg gode råd underveis og vist meg stor tillit og tro til denne masteroppgaven. Med all deres støtte med gode råd, veiledning og tilrettelegging har jeg klart å oppnå de målene jeg hadde for denne masteroppgaven, noe jeg er evig takknemlig for. Samtidig håper jeg at leseren også opplever denne masteroppgaven like spennende som meg.

Tusen takk til alle sammen!

Hilsen Iqraa.

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om en tilrettelagt opplæring ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler har en inkluderende effekt for hørselshemmede elever. Dette ønsker jeg å undersøke gjennom denne problemstillingen:

«Hvordan opplever hørselshemmede elever bruken av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med inkluderende opplæring i skolen?».

For å forske på dette har metoden intervju innenfor et kvalitativ forskningsmetode blitt tatt i bruk ved hjelp av lydopptak. Informantene i dette forskningsprosjektet anvender selv et hørselsteknisk hjelpemiddel som i dette tilfelle gjelder høreapparater, samtaleforsterker og lydutjevningssanlegg. Da har fokuset gjennom intervjuene dreid seg om å fremheve informantenes egne opplevelser og erfaringer i forbindelse med bruk av deres personlige hørselsteknisk hjelpemiddel i en tilrettelagt undervisning. Ut ifra informantenes synspunkter har de felles temaene og erfaringene på tvers av intervjuene blitt analysert og tolket gjennom et hermeneutisk syn. Fra de 3 intervjuene som ble foretatt var det 5 temaer som var til felles:

1. Kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse
2. Kvalitet i opplæringen
3. Trivsel knyttet til faglig- og sosial inkludering
4. Inkluderingsprinsippet innad opplæringen
5. Normalisering av nedsatt hørsel

For å svare på problemstillingen kan man først påpeke at ulike hørselstekniske hjelpemidler har deres egne fordeler og ulemper. Høreapparater kan i større grad ha flere fordeler da det er et hjelpemiddel man bruker uavhengig av andre. Samtaleforsterkere og lydutjevningssanlegg derimot er koblet til en annen person og vil gi en mer begrenset effekt av å oppfatte informasjon. På den måten vil enkelte hørselstekniske hjelpemidler gi en mer inkluderende effekt fremfor andre som kan oppleves mindre lønnsomt i en opplæringsammenheng. Helt mot slutten av intervjuet påpekte samtlige informanter at det å bruke et hørselsteknisk hjelpemiddel for nedsatt hørsel burde oppfattes like normalt som andre funksjonssvikt.

Summary

The purpose of this master's thesis is to investigate whether adapted education using devices for hearing impairment has an inclusive effect for hearing impaired students. This is what I want to discuss through this issue:

«How do hearing impaired students experience the use of devices for hearing impairment in inclusive education in school?».

To research this, the interview method within a qualitative research method has been used with the help of sound recording. The research informants in this study use devices for hearing impairment themselves, which in this case apply to hearing aid, communication amplifiers and sound leveling systems. The focus of the interviews has been on highlighting the informants' own experiences in connection with their use of their personal devices in an adapted education. From the informants' point of view, the common themes and experiences across the interviews have been analyzed and interpreted through a hermeneutic perspective.

From the 3 interviews that were conducted, there were 5 common themes:

1. Communication in the form of better hearing and active participation
2. Quality of the education
3. Well-being related to educational- and social inclusion
4. Inclusive principle related to education
5. Normalization of hearing impairment

To be able to answer the research issue it's necessary to mention that various devices used for hearing impairment have their own advantages and disadvantages. Hearing aids can have more benefits to a greater extent as it is an aid you use independently without the involvement of others in the use of the device. Communication amplifiers and sound leveling system, on the other hand, are connected to another person and will provide a more limited effect of perceiving information. In this way will some devices for hearing impairment give a more inclusive effect over other devices that may be less profitable in a educational context. At the end of the interviews all the informants pointed out that using a device for hearing impairment should be normalized in the same way as other functional impairments.

Innholdsfortegnelse

Forord	s. 2
Sammendrag	s. 3
Summary	s. 4
<u>1.0 Innledning</u>	s. 8
1.1 Tema	s. 8
1.2 Problemstilling	s. 9
1.3 Oppgavens oppbygging	s. 10
1.3.1 Avgrensninger	s. 12
<u>2.0 Kunnskapsstatus</u>	s. 14
2.1 Tidligere forskning på feltet	s. 14
2.1.1 Forskning gjennom tidligere masteroppgaver	s. 17
2.2 Spesialpedagogisk relevans	s. 18
<u>3.0 Teoretisk grunnlag</u>	s. 19
3.1 Hørselshemming	s. 19
3.1.1 Ulike grader av hemmingen	s. 20
3.1.2 Hørselstekniske hjelpemidler	s. 20
3.1.3 Informantenes bruk av hørselstekniske hjelpemidler	s. 21
3.2 Inkludering og segregering	s. 22
3.2.1 Salamancaerklæring	s. 24
3.2.2 Læreplanen 97	s. 25
3.2.3 Kunnskapsløftet	s. 26
3.2.4 Tilpasset opplæring	s. 27
3.2.5 Spesialundervisning	s. 28
3.2.6 «Push-in» og «pull-out»	s. 30
3.3 Relevante teoretikere og deres teorier	s. 31
3.3.1 Gregory Batesons kommunikasjonsteori	s. 31
3.3.2 Lev Vygotsky sin proksimale utviklingszone	s. 33
3.3.3 Julia Kristevas perspektiv på annerledeshet og sårbarhet	s. 34

4.0 Vitenskapssyn og metodisk tilnærming s. 36

4.1 Hermeneutikk	s. 36
4.2 Valg av metode	s. 38
4.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen	s. 40
4.3.1 Utvalg	s. 40
4.3.2 Intervjuguiden	s. 41
4.3.3 Intervjusamtalen	s. 41
4.3.4 utfordringer	s. 43
4.4 Transkribering og bearbeiding av datamateriale	s. 45
4.5 Analyse	s. 46
4.6 Kvalitetskriterier for forskning	s. 47
4.6.1 Validitet	s. 47
4.6.2 Reliabilitet	s. 48
4.7 Etske retningslinjer	s. 48

5.0 Presentasjon av empiri s. 50

5.1 Kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse	s. 50
5.2 Kvalitet i opplæringen	s. 52
5.3 Trivsel knyttet til faglig- og sosial inkludering	s. 54
5.4 Inkluderingsprinsippet innad opplæringen	s. 55
5.4.1 Individuelt opplegg <i>innenfor</i> klasserommet	s. 56
5.4.2 Individuelt opplegg <i>utenfor</i> klasserommet	s. 57
5.5 Normalisering av nedsatt hørsel	s. 58
5.6 Oppsummering av analysen	s. 59

6.0 Drøfting og refleksjon s. 62

6.1 På hvilken måte kan hørselstekniske hjelpemidler føre til gode læringsprosesser for elever med nedsatt hørsel?	s. 62
6.1.1 God kvalitet av opplæringen kan gi større utbytte av undervisningen s. 63	
6.1.2 Ulik kvalitetsnivå	s. 64
6.1.3 Trivsel knyttet til faglig- og sosial inkludering	s. 66
6.1.4 Læringsmiljø	s. 67
6.1.5 Oppsummering	s. 69

6.2 Hva slags fordeler og ulemper er det ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med tilrettelagt opplæring?	s. 69
6.2.1 Begrenset tilrettelegging	s. 69
6.2.2 Begrenset tilgang	s. 71
6.2.3 Annerledeshet	s. 72
6.2.4 Samarbeidsmuligheter	s. 74
6.2.5 Normalisering av nedsatt hørsel	s. 75
6.2.6 Oppsummering	s. 77
6.3 Hvordan er forholdet mellom hørselstekniske hjelpemidler og inkludering hos informantene, og hvordan kan det forstås ut ifra et teoretisk rammeverk?	s. 77
6.3.1 Bedre hørsel	s. 77
6.3.2 Faglig utbytte	s. 78
6.3.3 Å bli hørt gjennom aktiv deltakelse	s. 80
6.3.4 Inkludering	s. 81
6.3.5 Oppsummering	s. 83
<u>7.0 Oppsummering</u>	s. 84
7.1 Veien videre	s. 85
<u>8.0 Litteraturliste</u>	s. 88

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykke

Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger fra NSD

1.0 Innledning

1.1 Tema

Gjennom praksisperioden på Lillehammer videregående skole avdeling Nord observerte jeg en elev og en lærer som tok i bruk tekniske hjelpemidler fra hjelpemiddelsentralen gjennom NAV i forbindelse med forstyrrende momenter i klasserommet. Disse hjelpemidlene, mikrofon for læreren og hodetelefoner for eleven, skulle forsterke det faglige fokuset i undervisningen og minke graden av forstyrrende momenter i klasserommet. Dette kunne være forstyrrende momenter i form av ventilasjonsanlegg og støy utenifra. Grunnen til hvorfor akkurat dette tilfelle vekker interesse hos meg er fordi jeg selv har hatt utfordringer med å følge med og være konsentrert i undervisningen gjennom min egen skolegang. Årsaken til det er fordi jeg har nedsatt hørsel og ikke fikk undervisningen tilrettelagt etter mitt individuelle behov, noe som førte til at fokuset mitt ikke alltid var på undervisningen. Dette påvirket skolegangen min negativt både i forbindelse med sosiale sammenheng og faglig utvikling, noe jeg ikke ønsker at andre skal måtte oppleve selv. Derfor har jeg lenge vært nysgjerrig og interessert i å vite hvordan den ordinære opplæringen blir tilrettelagt for elever med nedsatt hørsel. I dette tilfelle har jeg da valgt å undersøke elevgruppen som anvender hørselstekniske hjelpemidler og deres opplevelser og erfaringer knyttet til en tilrettelagt opplæring i forbindelse med inkludering. Er det slik at en tilrettelagt opplæring vil opprettholde prinsippet om inkludering eller vil elever med nedsatt hørsel som anvender hørselstekniske hjelpemidler oppleve en form for ekskludering? Ifølge FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne under artikkel 24 i forbindelse med utdanning blir det blant annet beskrevet at: «Partene erkjenner at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til utdanning. Med sikte på å virkeliggjøre denne rettigheten uten diskriminering, og på basis av like muligheter, skal partene sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer, samt livslang læring» (Regjeringen, u.å., s. 20). Dette forteller oss at inkludering handler om at alle hører til og er en del av fellesskapet i blant annet barnehage, skole, arbeidsliv og i sosiale sammenheng, i motsetning til ekskludering (Statped, u.å.), noe som vil bli forklart mer i teorikapitlet.

Kunnskapsløftet, som ble utredet i 2006, understreker også at norsk skole skal være en skole for alle uansett bakgrunn eller behov. Da skal det blant annet tilbys de samme mulighetene til alle elevene for å utvikle evnene sine, og for å være i stand til det skal Kunnskapsløftet bidra

til å sikre tilpasset opplæring som blant annet legger økt vekt på læring (Regjeringen, 2018). Dette blir også beskrevet innenfor Norges offentlige utredninger, rett til læring, slik: «barnehage og skole skal være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling» (Norges offentlige utredninger [NOU], 2009, s. 13). Dette kan blant annet praktiseres gjennom likeverdig opplæring som fokuserer på:

Å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi. Likeverdig opplæring må derfor forstås både på systemplanet i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lov og forskrifter med læreplaner, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (NOU, 2009, s. 15).

Dette vil bli beskrevet nærmere innenfor teorikapitlet der Salamancaerklæringen løftes frem. Da legges det vekt på inkluderende læringsmiljø uavhengig av elevenes evner og behov, også knyttet opp mot hørselshemmede elever og deres rettigheter (Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped], 2018).

1.2 Problemstilling

Som oftest vil enhver skole bestå av elever med ulike evner og behov. Derfor er det svært viktig at skolen tilrettelegger opplæringen slik at det blir mulig for alle å oppnå sine mål ut ifra sine egne forutsetninger. Selv med individuell tilrettelegging er det også nødvendig at opplæringen opprettholder prinsippet om inkludering. For å få et innblikk på dette har jeg valgt å fokusere på elever med nedsatt hørsel som anvender hørselstekniske hjelpemidler. Grunnen til det er for å fremheve deres egne opplevelser og erfaringer av en tilrettelagt opplæring. Derfor har jeg med utgangspunktet av oppgavens tema utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan opplever hørselshemmede elever bruken av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med inkluderende opplæring i skolen?»

Innenfor denne problemstillingen har jeg også valgt å benytte 3 forskningsspørsmål som kan bidra til å løfte frem en dypere forståelse av problemstillingen og funnene.

Forskningsspørsmålene er da:

1. På hvilken måte kan hørselstekniske hjelpemidler føre til gode læringsprosesser for elever med nedsatt hørsel?
2. Hva slags fordeler og ulemper er det ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med en tilrettelagt opplæring?
3. Hvordan er forholdet mellom hørselstekniske hjelpemidler og inkludering hos informantene, og hvordan kan det forstås ut ifra et teoretisk rammeverk?

For å svare på forskningsspørsmålene vil jeg benytte meg av intervjumetoden innenfor kvalitativ forskningsmetode hvor forskningsdeltakerne vil bestå av informanter med nedsatt hørsel som selv anvender et hørselsteknisk hjelpemiddel. Begrunnelsen for valg av informanter er fordi disse informantene er de som best kan si noe rundt egne opplevelser og erfaringer knyttet til denne problemstillingen. Er det slik at hørselstekniske hjelpemidler opprettholder prinsippet om inkludering hos de som anvender disse hjelpemidlene eller opplever de en form for ekskludering?

1.3 Oppgavens oppbygging

Til å starte med vil kapittel 2, kunnskapsstatus, gi en oversikt over hva slags forskning som allerede eksisterer på feltet av publisert forskning og forskning knyttet til tidligere masteroppgaver. Kapitlet vil avsluttes ved å spisse fokuset mot spesialpedagogisk relevans som består av Utdanningsdirektoratets sjekklister. Denne sjekklisten fungerer som en mal og innebærer nødvendige punkter for å kunne tilrettelegge en god opplæring for elever med nedsatt hørsels i dagens skole. Grunnen til denne sjekklisten er for å fremheve hvordan lovverket og skolen anbefaler at opplæringen bør tilrettelegges. Sjekklisten vil også da bidra til å gi en naturlig overgang til teorikapitlet og resten av oppgaven som vil fremheve hvordan dette egentlig fungerer i praksis.

Deretter vil kapittel 3, teoretisk grunnlag, bestå av en redegjørelse av sentrale begreper for denne oppgaven. Det vil starte med en definisjon av begrepet hørselshemming og ulike grader av hemmingen. Etter det vil det i korte trekk bli gitt en definisjon på begrepet hørselstekniske hjelpemidler og eksempler på hvilke hjelpemidler som kan bidra til å redusere hemmingen. Her vil jeg ha mer på fokus på de hjelpemidlene som informantene i dette

forskningsprosjektet selv anvender. Begrepet inkludering og segregering vil også bli redegjort for å gi en oversikt over hva forskjellen er og hvor grensa krysses. Grunnen til det er for å gi leseren tilstrekkelig informasjon slik at de også er i stand til å forstå når elever faktisk blir inkludert eller segregert. Salamancaerklæringen, Læreplanen 97 og Kunnskapsløftet 06 er teorier som også vil bli presentert for å løfte frem inkluderingsprinsippet innenfor skolens rammer. For at skolen skal fungere som en skole for alle er det i flere tilfeller nødvendig at undervisningen blir tilrettelagt, noe som både kan foregå gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Derfor blir det nødvendig å forklare hva tilpasset opplæring og spesialundervisning er og når det tas i bruk. Innenfor dette vil det også bli beskrevet to metoder som man kan ta i bruk for å tilrettelegge undervisningsopplegget for elever med nedsatt hørsel som i dette tilfelle dreier seg om «push-in» og «pull-out» modellene. For å besvare om de hørselstekniske hjelpemidlene opprettholder prinsippet om inkludering i skolen vil oppgavens hørselstekniske hjelpemidler bli belyst gjennom relevante teoretikere og deres teori som i dette tilfelle er Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori, Lev Vygotsky sin proksimale utviklingszone og Julia Kristevas syn på annerledeshet og sårbarhet.

Kapittel 4, vitenskapssyn og metodisk tilnærming, vil ta for seg det vitenskapsteoretiske perspektivet som i dette tilfelle fokuseres gjennom hermeneutikk. Deretter vil det redegjøres for metoden som er brukt i forbindelse med dette forskningsprosjektet som gjelder kvalitativ forskningsmetode i form av intervju. Intervjuene skal da bidra til å fremheve informantenes egne opplevelser og erfaringer av en tilrettelagt opplæring knyttet til hørselstekniske hjelpemidler. Dette kapitlet vil også forklare hvordan jeg, som forsker, har gått frem med forskningen min fra valg av metode til hvilke funn som har kommet frem. Til slutt vil metodekapitlet fremheve etiske retningslinjer som jeg, som forsker, har vært nødt til å forholde meg til både før, under og etter forskningsprosessen.

Presentasjon av empiri, kapittel 5, presenterer de fellestemaene og deres innhold som ble tematisert og analysert på tvers av alle intervjuene. Analysen består da av å ha samlet de mest sentrale og berørte temaene på tvers av intervjuene til alle informantene slik at parallelle temaer kan sees i en større sammenheng og drøftes innad drøftings- og refleksjonskapitlet (kapittel 6). Ulike sitater fra informantene vil legges frem som vil gi et innblikk i informantenes synspunkter av problemstillingen. Dette kan også forsterke informasjonsgrunnlaget til forskningsprosjektet da fokuset er rettet mot informantenes egne opplevelser og erfaringer, samtidig som det også gir muligheten til å tolke svarene.

Drøftings- og refleksjonskapitlet, kapittel 6, vil ta utgangspunktet i hovedproblemstillingen og drøfte denne gjennom mine 3 forskningsspørsmål i lys av de mest berørte temaene fra forskningsfunn opp mot analyse og- teorikapitlet og forskning på feltet.

Oppgaven vil avsluttes med kapittel 7, oppsummering, hvor jeg oppsummerer oppgaven som en helhet ved å trekke frem hovedfunn fra undersøkelsen. Dette vil også fungere som et svar på problemstillingen. Deretter vil jeg i korte trekk gi et innblikk om veien videre.

1.3.1 Avgrensninger

Problemstillingen i denne oppgaven kan vinkles på flere ulike måter avhengig av hvilke synspunkter, teorier, tekniske hjelpemidler og forskningsspørsmål man velger å bruke. Men på grunn av oppgavens omfang og interesse har jeg valgt å vinkle og avgrense forskningen etter de valgte teoriene og spørsmålene.

Jeg har også valgt å forholde meg til 3 informanter til mitt forskningsprosjekt på grunn av oppgavens omfang. Jeg er ikke ute etter én konklusjon, men ønsker heller å fokusere på informantenes egne opplevelser og erfaringer i forbindelse med en tilrettelagt opplæring knyttet til hørselstekniske hjelpemidler, og mener at 3 informanter vil dekke det kravet.

Med dette har jeg valgt å fokusere på informanter i aldersgruppen 18-23 år. Grunnen til det er fordi jeg ønsker å fremheve deres egne opplevelser uten andres (foreldres/foresattes) samtykke. Dette kan også oppleves som en fordel i forbindelse med tid til forskningsprosessen da jeg i dette tilfelle kun trenger samtykke fra informantene. Ved å fokusere på informantenes egne opplevelser og erfaringer uten andres påvirkninger mener jeg har større gyldighet. Grunnen til det er fordi informantene i den aldersgruppen lettere kan uttrykke sine egne og upåvirkede meninger, spesielt knyttet til foreldre.

Det fins mange forskjellige hørselstekniske hjelpemidler en elev med nedsatt hørsel kan bruke for å få opplæringen tilrettelagt. På grunn av oppgavens omfang har jeg derfor valgt å kun forholde meg til de hørselstekniske hjelpemidlene som mine informanter anvender. De aktuelle hjelpemidlene, høreapparater, samtaleforsterker og lydutfjævningsanlegg, vil bli nærmere forklart i teorikapitlet, som også vil være grunnlaget for mitt fokus i forbindelse med en tilrettelagt opplæring videre gjennom oppgaven. Jeg har også vært bevisst på å velge

informanter som bruker ulike hørselstekniske hjelpemidler fra hverandre for å få et bredere perspektiv på deres opplevelser og erfaringer knyttet til en tilrettelagt opplæringen i lys av inkludering og segregering.

Gjennom valg av teoretikere og deres teori har jeg valgt å trekke frem det jeg mener er mest relevant for problemstillingen i dette forskningsprosjektet. Gjennom Gregory Batesons kommunikasjonsteori har jeg valgt å fremheve relasjonsperspektivet mer enn kommunikasjonsperspektivet. Selv om hørselshemmede kan få bredere aspekter av kommunikasjonsferdigheter ved hjelp av hørselstekniske hjelpemidler, vil det være gjennom ulike relasjoner på skolen de kan oppnå mer både i forbindelse med sosial- og faglig utvikling da flere aktiviteter på skolen primært foregår gjennom relasjoner. Den proksimale utviklingssonen til Lev Vygotsky vil fremheve hvordan denne metoden kan anvendes i skolen for å være i stand til å tilrettelegge en opplæring som fungerer for hørselshemmede. Julia Kristeva og deres perspektiv på annerledeshet og sårbarhet vil fremheves gjennom funksjonshemmede, fordi hørselstekniske hjelpemidler kan relateres til noe som er annerledes og sårbart hos de som anvender det i motsetning til det som blir betraktet som normalt.

2.0 Kunnskapsstatus

Innenfor dette kapitlet vil det bli redegjort for hva slags forskning som allerede finnes på feltet. Dette vil blant annet bli belyst gjennom tidligere publisert forskning og funn gjort av tidligere masterstudenter. Mot slutten av kapitlet vil det bli lagt frem hvordan dette tema er relevant i dag ved å trekke frem Utdanningsdirektoratets retningslinjer.

Statlig spesialpedagogisk tjeneste, Statped, mener at inkludering er et svært viktig prinsipp som ikke bare bør praktiseres gjennom aktiviteter, men også gjennom et sosialt og kulturelt fellesskap. For at elever skal føle seg inkludert på alle områder i skolens er skolen nødt til å ha en kultur hvor fokuset dreier seg om å tilrettelegge skolehverdagen etter hvert enkeltes behov. Grunnen til det er for at alle kan være i stand til å oppnå en form for mestring i forhold til deres individuelle forutsetninger. Å føle seg tilknyttet, etablert eller ta del i sosiale relasjoner kan være ekstra utfordrende for elever med nedsatt hørsel. Derfor er det svært viktig at skolen har en kultur og holdning der inkludering ansees som grunnlaget for all pedagogisk virksomhet for den enkelte eleven (Statped, 2019).

2.1 Tidligere forskning på feltet

Det fins flere forskjellige metoder som kan tas i bruk for å tilrettelegge skolehverdagen for en elev med nedsatt hørsel. Ifølge en kunnskapsoppsummering utført av Statped og NTNU samfunnsforskning er det blant annet funnet positiv effekt både i forbindelse med faglig og sosial utvikling av Co-enrollment metoden. Denne metoden innebærer å plassere mer enn bare én hørselshemmet elev i en ordinær klasse, noe som viser til en positiv virkning på læring og inkludering. Metoden har også bidratt til økt samhørighet mellom elever med nedsatt hørsel og normalt hørende elever, noe som videre også har forbedret samarbeidet blant lærerne. Andre metoder som også kan brukes er «push-in»- og «pull-out metodene». «Push-in metoden» dreier seg om å trekke inn ekstra ressurser inn i klasserommet for å tilrettelegge undervisningen slik at eleven som har behov for tilrettelegging ikke trenger å separeres fra klasseroms miljøet som da også opprettholder prinsippet om inkludering. «Pull-out metoden» derimot er det motsatte av «push-in» og innebærer at elever som har behov for tilrettelegging trekkes ut av klasserommet for å ha eget opplegg. Forskning viser da til at «push-in metoden» har bedre effekt på læring enn «pull-out metoden». Dette vil bli beskrevet mer i kapittel 3.0; teoretisk grunnlag. «Cluster-sites» er enda en metode som kan brukes i forbindelse med elever med nedsatt hørsel og baserer seg på gruppeundervisning sammen med flere andre som har

den samme utfordringen som en selv. Dette har også gjennom forskning vist å være en god fremgangsmåte med god effekt i forbindelse med inkludering for enkelte elever (Statped, 2017).

Forskergruppen fra NTNU samfunnsforskning som består av Johan Hjulstad, Gry Mette D. Haugen, Sigrid Elise Wiik, Anne Hildrum Holkesvik og Patrick Kermit, har i samarbeid med forskere fra Statped, Johan Hjulstad og Anne Hildrum Holkesvik, funnet flere interessante funn. De har blant annet gjennom forskning kommet frem til at inkludering har ulike betydninger i ulike sammenheng, og argumenterer for at segregerte tilbud også kan ha en inkluderende effekt. Det blir også vist til at praktiseringen av hørselshemmede fysisk sammen med hørende elever ikke alltid har en inkluderende effekt (Hjulstad, Haugen, Wiik, Holkesvik & Kermit, 2018). Dette er noe som kan knyttes opp mot Haug sin definisjon (sitert av Nordahl, 2018, s. 149) om segregerende integrering der han mener at eleven kan gå på vanlig skole med andre elever med ulike behov, men at skolen vil tilby enetimer og opplæring som består av svært lite samsvar med jevnaldere. Kermit (2018) derimot mener at inkludering forutsetter at man ikke skal skille mellom hørende og de hørselshemmede elevene.

Som nevnt blir det fremhevet gjennom forskning at segregerte tilbud også kan ha en inkluderende effekt, og et eksempel på et segregert tilbud kan være spesialskolene for hørselshemmede elever. Målet med spesialskoler er å gi opplæringstilbudet på en best mulig måte for elever som ikke er i stand til å følge den ordinære undervisningen (Habecker, 2018, s. 4). Anita D. Shirin, Michael S. Stinson og Martha Gonter Gaustad (2002) og Stephen Powers (2002) påpeker at inkludering ikke kan begrenses til plassering i vanlig skole, tilgang til felles læreplan eller tegnspråk, men at det heller er nødt til å dreie seg om fullt medlemskap i et fellesskap. Måten Powers (2002) la vekt på dette var ved at «The broad definition proposed here is based on a concept of inclusion as a system of values and not on a particular type of educational placement (s. 237). På den andre siden påpeker Kermit (2018) at tankesettet rundt spesialskoler medførte negative bieffekter. Den mest alvorlige bieffekten, ifølge Kermit (2018), var at flere av elevene som var plassert på en spesialskole oppfattet at de ikke var gode nok mennesker slik som de er, men at de var nødt til å anstrenge seg ekstra og endre seg slik at de kunne bli mer lik mangfoldet på den vanlige skolen for å få verdi og anerkjennelse (Kermit, 2018). Her er det nødvendig å påpeke Julia Kristevas (sitert av Engebretsen & Solvang, 2010, s. 23) perspektiv på annerledeshet. Hun mener at annerledeshet verken burde blir sett på som feil eller problem, men heller en aksept på at alle er annerledes

på hver sin måte, noe vi mennesker bør være i stand til å både akseptere og respektere fordi det også er en måte å leve på. Dette vil bli nærmere forklart i teorikapitlet.

Enda et interessant funn som påpekes er at inkludering er noe som fungerer utmerket gjennom teori, men har utfordringer med å bli realisert i praksis (Hjulstad, Haugen, Wiik, Holkesvik & Kermit, 2018). Erwing Goffman (sitert av Hjulstad et al., 2018, s.59) mener da at dette kan ha store konsekvenser for hørselshemmede elever da svak eller ingen inkludering av den elevgruppen kan føre til stigmatisering. Denne type utfordringen kan relateres til Norges offentlige utredninger som omhandler rettighetene til mennesker med nedsatt funksjon gjennom blant annet åtte løft. Disse åtte løftene innebærer å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming ved å rette fokuset mot inkludering i form av at alle mennesker har lik verdi og at samfunnet har en plikt til å anerkjenne det menneskelige mangfoldet fremfor segregering i forbindelse med ulike diagnoser og funksjonsevne. Gjennom utvalgets gjennomgang kommer det frem i løft nummer 2, inkluderende og likeverdig opplæring, at skolen dessverre i liten grad oppfyller kravet i praksis (NOU 2016:17, s. 17). Dette kommer også frem gjennom synet til Molander og Terum (sitert av Jensen & Ulleberg, 2011, s. 191) som mener at det er svært viktig å ha en balanse mellom teori og praksis for å få kunnskap. Som profesjonsutøver er man blant annet nødt til å skaffe seg innsikt i situasjonen, være i stand til ulike ferdigheter, ha et personlig skjønn og både teoretisk og forskningsbasert kunnskap og erfaring. Derfor mener Molander og Terum (sitert av Jensen & Ulleberg, 2011, s. 191) at «profesjonenes kunnskapsanvendelse utgjør en kompleks formidling mellom teori og praksis». Dette kan vi tydelig se gjennom Barneombudets rapport der det flere steder blir fremvist til elevenes egne erfaringer i forbindelse med inkluderende opplæring. Et eksempel på det er når en elev sier at «lærerne de bestemmer jo uavhengig av det vi synes» (barneombudet, 2017, s. 43) eller at «læreren har vel egentlig aldri spurt meg om hva jeg trenger, eller hva jeg vil lære. Jeg må gå og si det selv» (barneombudet, 2017, s. 44). Ifølge Statped (2018) mener Liv Synnøve Dahl, Grethe Kruse Aas og Nina Skau Høksnes at inkluderende læringsmiljø for hørselshemmede er fullt mulig, basert på deres egen erfaringsbakgrunn fra Gausenskolene i Holmestrand. Dette begrunner de med at skoleledelsen er nødt til å prioritere inkludering (Statped, 2018). Men er det virkelig slik at elever med nedsatt hørsel opplever inkludering i forbindelse med en tilrettelagt undervisning?

2.1.1 Forskning gjennom tidligere masteroppgaver

Gjennom en masteroppgave skrevet av Oddny Juliussen Gjerstad (2005) ble det gjennom en spørreundersøkelse om tunghørte elever i skoler i Nordland undersøkt evaluering av tilpasset opplæring (TPO) av lærere i forbindelse med hørselssimuleringspresentasjoner (HSP) (Gjerstad, 2005, s. 34). Spørreundersøkelsen viser at 9, av totalt 13 informanter, svarte på undersøkelsen der 2 elever har sin egen plan, 3 elever har ikke det og 4 elever følger klassens plan. Av de 9 som svarte var det 7 elever som følger klassens plan mens 2 elever har en sosial læreplan i sin individuelle opplæringsplan (IOP) (Gjerstad, 2005, s. 54). Det kommer også frem at flere elever i større grad er faglig aktive etter hørselssimuleringspresentasjoner (HSP) i forbindelse med å blant annet uttrykke sine meninger. Ifølge undersøkelsen ble disse meningene i større grad lyttet til etter HSP, selv med et godt utgangspunkt før HSP (Gjerstad, 2005, s. 55). Det vises også til et større samarbeid mellom normalhørende og tunghørte elever etter HSP, både i mindre grupper og klassesammenheng (Gjerstad, 2005, s. 57). Etter innføringen av HSP er det også færre elever som har IOP enn før (Gjerstad, 2005, s. 59). Disse resultatene gir inntrykk for at tunghørte elever opplever hørselssimuleringspresentasjoner som en positiv innvirkning på deres faglig deltakelse i forbindelse med opplæringen og inkludering på enkelte områder, men at uteskole og tema/prosjektarbeid var det samme både før og etter HSP (Gjerstad, 2005, s. 62).

En annen masteroppgave skrevet av Diana Habecker (2018) viser til en spørreundersøkelse hun selv har gjennomført gjennom intervju (2018, s. 25). Tre av hennes fire informanter hadde aldri tenkt tanken av å droppe ut av videregående skole, mens den ene informant allerede hadde tenkt tanken på grunn av utfordringene i forbindelse med deres nedsatte hørsel. Men med riktig motivasjon rundt den sistnevnte klarte eleven å komme seg på rett spor igjen ved å starte på en skole som hadde alt av det hørselstekniske på stell. Undersøkelsen fremhevet også at informantene opplevde mobbing og ekskludering i form av dårlig bruk av tekniske hjelpemidler ved at det enten ikke ble brukt, tøyset med eller tildelt altfor sent. Klassestørrelsen på mellom 12-30 elever var også en ulempe da informantene opplevde både kommunikasjonen og konsentrasjonen som slitsom og utfordrende som førte til at informasjonen kunne misforståes. Det var også altfor dårlig oppfølging fra lærerens side da de ikke hadde nok kunnskap om hørsel på forhånd eller at de ikke tok råd og tips fra rådgivere på alvor (Habecker, 2018, s. 25). Habecker (2018, s. 29) fokuserte også på hvordan informantene hennes opplevde inkludering generelt i skolen, både i klasserommet og i sosiale sammenhenger som friminutt. En av informantene mente at det ikke var godt nok tenkt fra

lærerens side da de for eksempel skulle bytte plass i klasserommet. Det å plassere en hørselshemmet elev bakerst i klasserommet var ikke akkurat det beste som førte til at informanten selv måtte si ifra til læreren slik at vedkommende kunne få en ny plass foran. En annen informant opplevde det å være tilstede i klasserommet med fellesskapet som slitsomt da det var masse støy rundt. Vedkommende følte ikke at medelevene tok hensyn til deres nedsatte hørsel som førte til at undervisningen kunne være utfordrende å følge med på (Habecker, 2018, s. 29).

2.2 Spesialpedagogisk relevans

Ifølge Utdanningsdirektoratet fins det en sjekkliste med 10 punkter som kan oppleves som en mal i forbindelse med når og hvordan skolene skal tilrettelegge opplæringen for elever med nedsatt hørsel uavhengig av hvilket fag det gjelder. Disse 10 punktene er:

1. Hørselshemmedes behov og rettigheter under en opplærings situasjon som blant annet innebærer hørselstap, språkferdigheter, språkmiljø, visualisering, tilleggsvansker og medvinds faktorer.
2. Å orientere seg på elevens behov i forbindelse med fysiske tilrettelegging som blant annet lys, lyd, akustikk, møblering, visuell støy og organisering av selve undervisningsrommet.
3. Å vurdere hvordan sikring av struktur og forutsigbarhet og bruk av ulike pedagogiske metoder kan brukes og fungerer samtidig.
4. Å finne ut hvordan man kan kommunisere både med enkelteleven og elevgruppen på best mulig måte ved å blant annet ta i bruk øyekontakt, turtaking, halvsirkel plassering, tegnspråk og visualisering.
5. Å finne en metode som bekrefter at elevene har forstått budskapet ditt.
6. Å være bevisst på elevmedvirkning i læringsarbeidet.
7. Å legge gode rammer for et utviklende språklig fellesskap i elevgruppen.
8. Å være bevisst på hvordan du selv fungerer i det språklige fellesskapet.
9. Å planlegge det pedagogiske arbeidet med høy grad av tverrfaglighet i opplæringen
10. Å trekke foreldrene inn i elevenes læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet [Udir], u.å.).

3.0 Teoretisk grunnlag

Det teoretiske grunnlaget vil bestå av redegjørelse av sentrale og relevante begreper, teorier, modeller og teoretikere knyttet opp mot oppgavens tema. Dette gjelder begrepene hørselshemming, hørselstekniske hjelpemidler, inkludering og segregering. Teoriene som vil trekkes frem er Salamancaerklæringen 1994, Læreplanen 97, Kunnskapsløftet 06, tilpasset opplæring og spesialundervisning, mens det i hovedsak er to modeller som vil utdypes; «push-in» og «pull-out» modellene. Teoretikere som vil presenteres er Gregory Bateson og hans kommunikasjonsteori, Lev Vygotsky og hans proksimale utviklingssone og Julia Kristeva og hennes syn på annerledeshet og sårbarhet.

3.1 Hørselshemming

Begrepet hørselshemming blir ansett som en fellesbetegnelse for alle arter og grader av nedsatt hørsel (Udir, 2015). Ifølge Grønlie (2005) er hørselshemming en skade i forbindelse med menneskets tilgang til det hørende språklige miljøet som også påvirker deres kommunikative rom. Det kan være vanskelig for hørende å forstå hvor problematisk hørselshemming kan være, og kan oppleves svært slitsomt for de som har hemmingen. For at hørselshemmede kan være i stand til å fungere gjennom kommunikasjon i en verden som primært er tilpasset for de som hører normalt, vil de andre sansene som regel forstekes som for eksempel gjennom syn-, lukte- eller berøringssansen (Jæger, 2009). Grue (sitert av Jæger, 2009, s. 195) mener at ungdommer med hørselshemming er den gruppen som har den høyeste gjennomsnittskåren i forbindelse med følelsen av ekskludering og ensomhet. Dette skyldes fordi kommunikasjonen i et samfunn som primært er basert på talespråk i stor grad vil redusere muligheten for hørselshemmede til å delta. En form for hørselshemming kan enten være medfødt som kan skyldes arv, komplikasjoner i svangerskapet eller under fødsel. Andre kan oppleve hemmingen senere i livet som blant annet konsekvens av at hørselen kan ha blitt utsatt for påvirkninger eller alvorlig sykdom (sansetap, 2018). Ifølge hørselshemmedes landsforbund (u.å.), HLF, er det omtrent 14,5 % av Norges befolkning som har en form for hørselshemming. Det er også antydninger på at det i 2020 vil være omtrent 1 million nordmenn som er påvirket av denne funksjonshemmingen. Hemmingen kan da også blant annet påvirke sosial isolasjon og frafall fra utdanning og arbeidsliv (hørselshemmedes landsforbund [hlf], u.å.), hvor prosjektets fokus vil dreie seg om skole og utdanning.

Innenfor hørselshemming finnes det ulike grader av hemningen som, ifølge World Health Organization, består av 4 grader som er mild-, moderat-, alvorlig- og dyp hørselshemming. Gradene er beregnet ut ifra hvor stor forskjell det er i desibel, dB, i forhold til normal hørsel (Winther, 2019) som ligger på omtrent 20 dB (sansen, 2018).

3.1.1 Ulike grader av hemningen

Ved mild hørselshemming vil vedkommende oppleve vanskeligheter med å oppfatte myk tale, tale på lang avstand eller tale med støy i bakgrunnen. Denne kategorien vil inntreffe når dB er mellom 26 og 40. Innenfor moderat hørselshemming vil vedkommende ha utfordringer med å høre tale i normal hastighet selv når det er på nær avstand. I dette tilfelle vil dB være mellom 41 og 60. Når vedkommende har alvorlige hørselshemninger vil dB som regel befinne seg en plass mellom 61 og 80 og vedkommende vil ikke være i stand til å høre noe annet enn kraftige lyder i nærheten. Det kan for eksempel bestå av at en dør smeller igjen eller sirene på en bil utenfor. Den mest alvorlige graden, ifølge World Health Organization, er dyp hørselshemming. Denne graden relateres til de som kun oppfatter lyder i form av vibrasjon hvor dB vil være en plass over 81 (World Health Organization [Who], 2019). I dag finnes det flere ulike hørselstekniske hjelpemidler for de ulike gradene av hørselshemming som kan bidra til å lette på utfordringene man kan møte på i hverdagen.

3.1.2 Hørselstekniske hjelpemidler

Elever som går på skolen og har nedsatt hørsel kan ha behov for en tilrettelegging hvor det i dag finnes en rekke hørselstekniske hjelpemidler som kan brukes for å tilrettelegge opplæringen (Statped, 2019). Tekniske hjelpemidler er et utstyr som blir egnet som direkte hjelp eller erstatning for en form for funksjonssvikt som i hovedsak er spesialtilpasset for funksjonshemmede personer (Ny arbeids- og velferdsforvaltning [nav], 2018). Noen eksempler på hørselstekniske hjelpemidler kan blant annet være høreapparater, hodetelefoner, vibrasjon, teleslynge, samtaleforsterker, tegnspråktolk, cochlea-implantat og varslingstekniske hjelpemidler for eksempel gjennom lys (nav, 2014). Det er svært vanlig å bruke hjelpemidler som trådløse mikrofoner som blant annet er knyttet til lydutjevningsanlegg, teleslynge og/eller bærbare mottakere i klasserommet. For å få tildelt tekniske hjelpemidler må enten eleven selv eller foreldrene, med eller uten hjelp av pedagogisk psykologisk tjeneste, søke om å låne hørselsteknisk utstyr. Det er NAV hjelpemiddelsentralen som står ansvarlig for rådgivning, tildeling, montering og oppfølging av ulike hjelpemidler for de som har behov for det

(Statped, 2019). For at NAV hjelpemiddelsentralen kan være i stand til å hjelpe den enkelte med tekniske hjelpemidler er det et krav om at vedkommende må ha en varig, over 2 år, og vesentlig redusert funksjonsevne. Tilfeller med kortvarig, under 2 år, behov for et hjelpemiddel er man nødt til å ta direkte kontakt med kommunen man bor i for å få hjelp (nav, 2018).

3.1.3 Informantenes bruk av hørselstekniske hjelpemidler

Som tidligere nevnt vil denne oppgaven videre fokusere på de hørselstekniske hjelpemidlene som informantene i dette forskningsprosjektet bruker. Da har jeg valgt å intervju 3 informanter, og de hørselstekniske hjelpemidlene som de anvender er høreapparater, samtaleforsterker og lydutfjenningsanlegg.

Høreapparater er et teknisk hjelpemiddel som ansees som et av de viktigste hjelpemidlene for hørselshemmede i dag. Grunnen til det er fordi hjelpemidlet blant annet er bærbart og kan justeres akkurat slik man selv ønsker. Hjelpemidlet består av en liten boks som plasseres på baksiden av øret med en tynn gjennomiktig ledning som går inn i øret. Boksen fanger opp lyd signaler som sendes til den ledningen som går inn i øret. Dette er noe man selv bruker uten å være avhengig av andre og kan justere ulike lydbehov gjennom blant annet en app på mobiltelefonen sin. Dette hørselstekniske hjelpemidlet har stadig blitt mer relevant å bruke da den digitale teknologien har blitt mye bedre enn før. Tidligere var høreapparater mye større og synligere og forsterket all lyd uten å skille mellom relevant og irrelevant lyd. Dette er noe som har endret seg gjennom tiden ved at høreapparatene i dag er mye mindre hvor man selv kan justerer hvilken lyd man ønsker å forsterke ut ifra hvilke lydfrekvens som er rammet (nav, 2014). Høreapparatene vil ikke gi en normal hørselsfunksjon tilbake, men det vil forbedre hørselen på flere områder som kan oppleves som stor hjelp for mange tunghørte. De områdene som er rammet i øret vil oppleve lyder på en ny og fremmed måte (Winther, 2018). Derfor er det viktig at høreapparatbrukere har tålmodighet da det vil ta tid å venne seg til å høre på en ny måte eller høre lyder man ikke er vant til. Med dette anbefales det å bruke høreapparatet så mye som mulig slik at den nye måten å høre på kan oppleves som normal (sansetap, u.å.).

Samtaleforsterker er enda et teknisk hjelpemiddel for hørselshemmede som forsterker hørselen i ulike sammenheng. Det fins to varianter av en samtaleforsterker. Den ene er svært enkel og liten i størrelsen og kan bæres med overalt, mens den andre varianten derimot er mer

avansert da den er større som begrenser hvor man kan ta den i bruk. Det finnes også samtaleforsterkere som blant annet kan knyttes til både mobiltelefon, radio og TV (nav, 2014). Den hørselshemmede tar i bruk enten hodetelefoner, øreplugger eller en boks som plasseres ved vedkommende og er koblet til den lyden som skal forsterkes gjennom enten mikrofon eller teleslynge. Dette hjelpemidlet egner seg godt i forbindelse med blant annet samtale, undervisningen og offentlige områder ved bruk av teleslynge. Om man tar i bruk teleslynge eller hodetelefoner vurderes ettersom hva behovet er (hjelpemiddeldatabasen, u.å.). Gjennom en samtaleforsterker kan man også selv bestemme hvilke lyder man ønsker å forsterke ettersom hvilken situasjon man befinner seg i.

Mikrofon og høyttaler er det tredje hjelpemidlet man kan ta i bruk for hørselshemmede som også er kjent som lydutfjævningsanlegg. Dette fungerer ved at læreren bruker mikrofon og at det er plassert en eller flere høyttalere utover i klasserommet. Da vil det læreren sier gå gjennom mikrofonen og ut i høyttalerne som kan oppleves som en fordel for de med nedsatt hørsel (hlf, u.å.). Lyden som kommer ut i høyttalerne skal ikke heves altfor høyt for at den kan fungere optimalt slik den er ment til å bruke. Samtidig er det også viktig at det ikke er altfor stor avstand mellom høyttalerne og elevene som trenger dette. Eleven kan også få en minihøyttaler plassert på pulten sin slik at lyden kan justeres etter vedkommendes behov i ulike situasjoner (Statped, 2016).

3.2 Inkludering og segregering

Hva vil det egentlig si å være inkludert? Ifølge Hausstätter (2007) handler inkludering innenfor skolens rammer om å vektlegge fellesskap, demokrati, deltagelse og utvikling. Det betyr, ifølge Haug (2016), at alle har rett til en utdanning hvor blant annet fellesskap, lik tilgang, rettferdighet, kvalitet, demokratisering og deltagelse er viktig. Ifølge Salamancaerklæringen (sitert av Jahnsen og Nergaard, 2013, s. 1) blir det beskrevet at det å være inkludert ikke kun handler om organisering i forbindelse med spesialgrupper, men at eleven får muligheten til å delta i skolens læringsfellesskap sammen med de andre elevene. Dette handler om å gi eleven muligheten til tilhørighet, sosialt fellesskap og at opplæringen er tilpasset den enkeltes behov slik at eleven kan utvikle seg både personlig og faglige (Jahnsen & Nergaard, 2013). Ifølge Farrel (sitert av Statped, 2016, s. 22) er det fire faktorer som er nødt til å eksistere for at man kan kalle skolen for en inkluderende skole. Disse fire faktorene baserer seg på at eleven fysisk skal være i undervisningsrommet, møte på aksept og anerkjennelse fra omgivelsene rundt seg, mulighet for aktiv deltagelse i fellesaktiviteter som

også fører til at eleven kan ha muligheten for positiv selvutvikling både i forbindelse med det faglige, sosiale og personlighetsmessig. Ofte kan inkludering oppfattes som en oppgave som handler om å få elever fra utsiden inn i skolen, men ifølge Booth og Ainscow (2001) er inkludering en evig prosess som gjelder alle som er en del av skolen uavhengig av individets evner, forutsetninger, bakgrunn eller funksjon. Strømstad, Nes og Skogen (2004) mener at «et mål med inkludering er å utvikle en opplevelse av et «alle» og et «vi» der ingen er «de andre» (s.39). Det handler ikke kun om at alle skal ha tilgang til en skolegang, men at denne skolegangen skal gjennomføres i fellesskap hvor fokuset ikke dreier seg om enkeltindividene eller grupper, men om møtet mellom den enkelte eleven og deres læringssituasjon (Strømstad et al., 2004). Inkluderingsbegrepet innenfor skolens rammer er også viktig internasjonalt gjennom UNESCO, noe som vil bli nærmere forklart innad Salamancaerklæringen senere i dette kapitlet.

For å forstå helheten rundt begrepet inkludering kan det være nyttig å vite hva begrepet segregering betyr, da dette ansees som det motsatte av inkludering. Segregering er, ifølge Tjora (2018), å skille enkelte menneskegrupper bort fra andre innad det samme samfunnet, slik som dette forskningsprosjektet fokuseres gjennom skolens rammer. Ifølge Falvey og Givner (sitert av *Inclusive Vocational Education and Specialised Tailormade Training*, [INVESTT], 2014, s. 4) leder segregert opplæring til isolasjon som ifølge Thomas, Walker og Webb (sitert av INVESTT, 2014, s. 4) baserer seg på individuell kategorisering. Spesialundervisning som foregår utenfor klassefellesskapet er et eksempel på et segregert opplæringstilbud. Et interessant spørsmål er jo da om segregerte opplæringstilbud oppleves som negativ for eleven? Ifølge Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) er begreper som inkludering, integrering og segregering komplisert. Det er ikke nødvendig at en elev som gjennomfører eget opplæringstilbud i fellesskap med klassen vil føle seg inkludert eller integrert. På samme måte er det ingen garanti for at en elev som gjennomfører segregerte opplæringstilbud alene eller i mindre grupper vil føle seg segregert eller ekskludert. Dermed er det viktig å understreke at både integrering, inkludering og segregering fokuserer på hvor den tilrettelagte opplæringen foregår, hvordan elever med tilrettelagt opplæring får den opplæringen de har krav på i tillegg til om skolen opprettholder fokuset om å utvikle en skole for alle (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009). Et eksempel er tegnspråklige hørselshemmede elever som, ifølge Kermit (sitert av Rødningen, 2018, s. 5), i stor grad føler seg ekskludert i lokalskolen. Grunnen til det er fordi verken lærere eller medelevene ikke kan norsk tegnspråk godt nok til å kunne kommunisere med de som bruker dette som sin

kommunikasjonskanal med verden. I dag er det dessverre slik at flere kommuner anser tegnspråk som et verktøy knyttet til inkludering fremfor et morsmål. Tegnspråk burde egentlig prioriteres på lik linje som hørende elever lærer norsk som sitt morsmål i barnehagen eller på skolen (Rødningen, 2018). Dette kommer tydelig frem under språkpolitiske mål der det blir beskrevet at:

Alle skal ha rett til språk, å få utvikla og tileigna seg det norske språket, bokmål og nynorsk, å få utvikla og bruka sitt eige morsmål eller førstespråk, inkludert teiknspråk, sitt eige urfolksspråk eller nasjonale minoritetsspråk, og alle skal få høve til å lære seg framande språk (Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement, 2008, s. 24).

3.2.1 Salamancaerklæring

Salamancaerklæringen er et dokument som ble vedtatt på The World Conference on Special Needs Education av representanter fra 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner i Spania i 1994. Det var under denne erklæringen begrepet inkludering i utdanningssystemet ble satt på dagsorden, men ble ikke praktisert før i Reform 97 (Strømstad et al., 2004).

Salamancaerklæringen handler om retten til likeverdig og inkluderende opplæring ved å fokusere på barn, unge og voksne med særskilte behov (NOU 2009:18, s. 233). Erklæringen legger også vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til variasjon i forbindelse med barnas egenskaper, forutsetninger og behov gjennom likestilling selv om elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle, språklige, sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn er ulik (NOU 2009:18, s. 238). Det er viktig å understreke at erklæringen beskriver inkluderingsbegrepet i en bredere forstand. Dette innebærer å inkludere alle elever som kan oppleve en eller annen form for hindring i læring og deltagelse uten at det nødvendigvis er grunnet en funksjonsnedsettelse. Innenfor erklæringen blir det beskrevet slik: «This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic population, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized groups» (Strømstad et al., 2004, s.14).

Gjennom artikkel 21 i Salamancaerklæringen blir retten til hørselshemmede elever i skolen tydelig beskrevet. Det kommer blant annet frem at det er nødvendig å tilrettelegge opplæringen slik at både de døve og døvblinde elevene har tilgang til utdanning gjennom sitt eget nasjonaltegnpråk slik at de også kan ta en mer aktiv del i opplæringen. Et eksempel på

en slik tilrettelegging kan være ved bruk av tegnspråk (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Det primære kommunikasjonspråket norske døve bruker seg i mellom er norsk tegnspråk, som ikke kun blir brukt for å kommunisere med andre, men som også definerer deres personlighet og identitet knyttet til morsmål (Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement, 2008, s. 54). På den ene siden er det utviklet egne læreplaner for hørselshemmede elever i noen fag. Mens på den andre siden er det viktig å understreke at de også skal ha opplæring etter de ordinære læreplanene i andre fag (Udir, 2016). Derfor er det interessant å vite hvordan inkluderingsbegrepet ble praktisert og dets effekt innenfor skolens rammer fra og med Læreplanen 97 da Salamancaerklæringen satte selve begrepet på dagsorden.

3.2.2 Læreplanen 97

Innenfor læreplanens generelle del blir det lagt vekt på at «skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte» (Udir, u.å., s. 10). Dette innebærer blant annet at det er like viktig å tilpasse alderstrinn og utviklingsnivå hos den enkelte som det er å tilpasse både fag og stoff i undervisningen (Ekeberg & Holmberg, 2004). Læreplanen 97, L97, er den første læreplanverket i Norge som innebar egne læreplaner for døve (Ohna et al., 2003). Ifølge Haug og Bachmann (sitert av Olsen, 2010, s. 4) var det innenfor L97 at begrepet inkludering kom inn for første gang, og blir brukt som et sentralt begrep gjennom læreplanen (Haug, 2004, s. 60). Ideen om inkludering kan blant annet presenteres slik:

For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einskapsskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement [KUF], 1996, s. 57-58).

Fokuset er da rettet mot demokrati, fellesskap, utbytte og deltaking som innebærer at alle blant annet får muligheten til å delta i det sosiale og faglige fellesskapet som foregår i en klasse (Haug, 2003, s. 60). Dette blir presentert slik: «Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte» (KUF, 1996, s. 58). Inkluderingsbegrepet kan fort tolkes som et behov som kun gjelder elever med særskilt behov. Men her er det derfor

viktig å påpeke at L97 fremhever inkludering som et krav til hele skolen uavhengig av hvilke tilrettelegging eleven har behov for. En tilrettelegging kan da for eksempel være i form av tilpasset opplæring eller spesialundervisning, noe som blir forklart senere i kapitlet. For å vite hvordan inkluderingen blir praktisert i dagens skole er det interessant å legge frem hva dagens skolereform, Kunnskapsløftet, fokuserer på.

3.2.3 Kunnskapsløftet

I 2004 bestemte Stortinget seg for å innføre en ny reform for grunnskole og videregående opplæring ved navnet «Kunnskapsløftet». Grunnen til denne bestemmelsen skyltes internasjonale forskningsstudier som viste at norske elever sammenlignet med elever fra andre land kom dårligere ut i forbindelse med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Systematiske forskjeller som kjønn, sosial og etnisk bakgrunn var også en del av grunnen til den nye reformer. Kunnskapsløftet ble innført og praktisert fra august 2006 (Briseid, 2006) og baserer seg blant annet på at norsk skole skal være en inkluderende skole for alle. Dette innebærer blant annet å sikre en tilpasset opplæring som for eksempel kan tilrettelegges gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Målet er at dette også vil kunne gi bedre resultater for norske skoleelever i internasjonale målinger (Regjeringen, 2018). I 2017 ble det innført en ny læreplan som en fornyelse av Kunnskapsløftet fra 2006 av Torbjørn Røe Isaksen (Thuen, 2017). Han fokuserer blant annet på å gjøre reformen enda mer relevant for fremtiden, men skal ikke tas i bruk før høsten 2020 (Udir, u.å.). Derfor vil fokuset gjennom denne oppgaven rette seg mot Kunnskapsløftet fra 2006.

Hva vil det egentlig si at en skole skal være en inkluderende skole for alle? Et av de mest sentrale prinsippene for inkludering er regjeringens tanker om utdanning som legger vekt på at «utdanning for alle er en grunntanke i norsk politikk. Barn og unge skal ha lik rett til utdanning, uavhengig av bosted, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn og eventuelle spesielle behov. All offentlig utdanning i Norge er gratis» (Regjeringen, 2007). For at opplæringen skal virke inkluderende i skolen som skaper vilkår for deltakelse og tilgang til utdanningsmuligheter for alle mener Hall at det baserer seg på:

Å være et fullverdig medlem av en klasse med jevnaldrende på din lokale skole, arbeide med det samme lærestoffet som andre elever og der det betyr noe om du ikke er tilstede. I tillegg har du venner som er sammen med deg utenfor skolen (INVESTT, 2014, s. 5).

Det ordinære opplæringstilbudet kan for flere hørselshemmede elever virke utfordrende eller umulig, og er derfor nødvendig at opplæringen er tilrettelagt for den elevgruppen. Noen måter å tilpasse undervisningen på da er gjennom gode lytte- og lysforhold knyttet til munnavlesning. Da er det viktig at de rundt, spesielt læreren, snakker tydelig, ikke for fort og vendt mot den hørselshemmede når man skal si noe (Ekeberg & Holmberg, 2004). Enda en metode kan være gjennom tegnspråk for de elevene som har behov for det da det samtidig er en rettighet de har. Opplæringsloven § 2-6 understreker da at: «elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk (...)» (opplæringslova, 1998, § 2-6). Det finnes også knutepunktskoler i Norge som er fylkeskommunale videregående skoler som både består av hørselshemmede og normalt hørende elever. Innenfor disse skolene tilbyr de blant annet et spesielt tilrettelagt og organisert tilbud for hørselshemmede (sansetap, 2018). Tilbudet består da av et tegnspråklig miljø i læreplanene som i hovedsak er utarbeidet for tegnspråklig elever. Dette innebærer undervisning både i egne segregerte grupper og i fellesskap innenfor den ordinære klassen med tolk tilstede. Målet med en slik ordning er å ha et stort utvalgt av utdanningsprogram som fokuserer på å gi de samme mulighetene til tegnspråklige elever som gis til normalhørende (Statped, 2017). I Norge finnes det da knutepunktskoler i Bodø, Stavanger, Oslo, Trondheim, Bergen og Sandefjord (sansetap, 2018).

3.2.4 Tilpasset opplæring

De aller fleste skolene vil bestå av elever med ulike evner og forutsetninger som i flere tilfeller vil forårsake behovet for tilrettelegging av opplæringen. Derfor kommer det frem i opplæringsloven §1-3 at: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (opplæringslova, 1998, § 1-3). Ifølge Utdanningsdirektoratet er tilpasset opplæring et tilbud som gjelder for alle og fungerer som et virkemiddel som skal bidra til økt læringsutbytte av det ordinære opplæringstilbudet som tilbys (Udir, 2018). Det er også et prinsipp for all opplæring som tar for seg generelle differensieringstiltak og støtte til enkeltelever i forbindelse med ordinær opplæring og spesialundervisning hvis behovet melder seg (Tangen, 2012). Tilpasset opplæring skal tilrettelegges slik at undervisningen oppleves som god for alle. Det skal samtidig også opprettholde inkluderingsprinsippet gjennom for eksempel variasjon og tilpasninger, og vil alltid foregå innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring er et tiltak som skal gi alle elever en mulighet til å få det beste utbytte av den ordinære opplæringen i skolen (Udir, 2018). Selv om

alle har hver sin måte å lære og utvikle seg på, som også utløser behovet for å tilpasse undervisningen for den enkelte, er det viktig å understreke at målet med tilpasset opplæring er at alle elever skal oppnå de samme kompetansemålene i alle fag. For å vite om den tilpassede opplæringen fungerer er det nødvendig at eleven selv får vært en aktiv deltager i forbindelse med planlegging, gjennomføring og vurdering av sin egen opplæring. Inkluderingsprinsippet blir også spesifisert i forbindelse med tilpasset opplæring i St. Meld. Nr. 30, kultur for læring, (2003-2004) gjennom denne formuleringen:

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. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringsens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 85).

Dette betyr at hvert enkelt elev er nødt til å behandles forskjellig for at skolen skal være i stand til å sikre likeverdig opplæring. Grunnen til det er fordi at alle har sine individuelle behov og måter de klarer å prestere best gjennom. Dette kan knyttes opp mot positiv diskriminering og er noe som også slås fast i opplæringsloven (NOU 2009:18, s. 234). I NOU 2009:14, et helhetlig diskrimineringsvern, kommer det tydelig frem at positiv diskriminering er tillatt dersom:

Positiv særbehandling er forskjellsbehandling av bestemte grupper for å fremme likestilling. Særbehandlingen skal kompensere for at enkelte grupper har en svakere posisjon i samfunnet enn andre, som kan svekke de reelle forutsetningene for å nyttiggjøre seg rettigheter og muligheter (NOU: 2009:14, s. 41).

3.2.5 Spesialundervisning

De elevene som ikke får utbytte av tilpasset opplæring får et tilbud om behov for spesialundervisning. Spesialundervisning blir i første omgang regnet som en differensiering

av opplæringen, men også en juridisk rettighet for barn og unge som har spesielle og særskilte behov (Briseid, 2006).

For å forstå hva spesialundervisning er, er det nødvendig å tilegne seg kunnskap om hva spesialpedagogikkens mål og oppgaver er. Barn, unge og voksne vil av ulike grunner oppleve vanskelige og utfordrende situasjoner i forbindelse med deres funksjonshemming knyttet til utvikling, læring og levemåte. Derfor er spesialpedagogikkens mål å fremme gode lærings- utviklings- og livsvilkår blant annet hos elever i skolen. Da vil spesialpedagogikken fokusere på hvordan man kan forebygge utfordringene til å enten oppstå eller utvikle seg, samtidig som man ved bruk av spesialpedagogisk verktøy skal redusere utfordringene som allerede eksisterer. Spesialpedagogisk forskning skal utvikle kunnskap om vilkår som både hemmer og fremmer læring, samtidig som forskning også bidrar til nye måter å tenke på gjennom etablerte oppfatninger, praksiser og systemer (Tangen, 2012). I skolen tilbys det spesialundervisning for de elevene som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen som tilbys. Gjennom opplæringsloven § 5-1 kommer det frem at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Groven, 2013, s. 87). Målet med spesialundervisning er å ha det samme undervisningsmateriale som resten av klassen, men gjennom et tilrettelagt opplegg. Det betyr at skolen skal ta i bruk de nødvendige spesialpedagogiske verktøyene i undervisningen for å tilrettelegge opplæringen og opplæringsmålene slik at de blir realistiske for eleven og kan oppnås i forhold til elevenes forutsetninger og evner (Groven, 2013). Dette er også noe som tydelig kommer frem gjennom Stortingets vedtak av opplæringsloven slik: «Prinsippet om likeverdig opplæring er framleis utgangspunktet for vurderinga av innhaldet i retten til spesialundervisning. Det vil seie at elevar med behov for spesialundervisning har krav på eit opplæringstilbod som er likeverdig med det tilbodet andre elevar får» (Groven, 2013, s. 76). Spesialundervisningen kan både foregå i klasserommet blant fellesskapet med resten av klassen eller utenfor klasserommet enten i mindre grupper eller alene (Udir, 2017).

Som tidligere nevnt er det ingen garanti for at en elev vil føle seg inkludert med en tilrettelagt undervisning i fellesskapet eller segregert med en tilrettelagt undervisning utenfor klasserommet i mindre grupper eller alene. Men det finnes ulike metoder man kan bruke for å tilrettelegge undervisningen på som kan oppleves positiv og inkluderende for den enkelte etter deres individuelle behov. Barn og unge med nedsatt hørsel blir, ifølge Statped (2017), mer inkludert og får bedre utbytte av opplæringen når ledelsen støtter både

tilretteleggingstiltakene og organiseringen i både barnehagen og skolen. De opplever også opplæringen som mer positiv med god inkluderende effekt når læreren har god kompetanse om hørselshemming og at tiltaket i form av tolk deltar aktiv og har et godt samarbeid med lærere og andre viktige ansatte på skolen (Statped, 2017). Undervisningen kan da blant annet tilrettelegges gjennom to modeller; «push-in» og «pull-out» modellene.

3.2.6 «Push-in» og «pull-out»

«Push-in» modellen handler om å tilsette ekstra ressurser inn i det inkluderende klasserommet for hørselshemmede elever (Statped, 2017). Ifølge Gallaudet Research Institute og National Center of Education Statistics (siteret av Rabinsky, 2013, s. 50) har det siden 1975 vært en jevn økning på antall døve og hørselshemmede elever på offentlige skole hvor «push-in» modellen derfor ansees som en metode man kan bruke i klassefellesskapet for å opprettholde prinsippet om inkludering. Gjennom noen studier er det antydninger av at hørselshemmede elever kan lykkes i inkluderende klasseroms miljø, mens andre mener at slike innlemmelser har sine begrensede fordeler i form av isolasjon av kommunikasjonsbarrierer. Dermed er det, ifølge Anita et al, Fiedler og Scheets (siteret av Rabinsky, 2013, s. 51), en ting som er klart og handler om at hørselshemmede elever er nødt til å lære i et miljø som er rik på kommunikasjon og språk. Bruk av «push-in» modellen blir stadig mer populær og oftere brukt i offentlige skoler. Ifølge Rabinsky (2013) egner det seg best å bruke «push-in» modellen når elever med hørselstap betraktes som en underbefolkning av den generelle utdanningsbefolkningen. Selv om «push-in» modellen knyttes til positive erfaringer er det fremdeles nødvendig å stille spørsmålet om hørselshemmede faktisk føler seg inkludert ved å ha sitt eget opplegg i klassefellesskapet. Dette vil bli diskutert nærmere i drøftings- og refleksjonskapitlet i lys av informantenes synspunkter gjennom denne studien.

«Pull-out» modellen derimot baserer seg på det motsatte av «push-in» og innebærer at hørselshemmede elever blir tatt ut av klassefellesskapet for å drive med eget opplegg (Statped, 2017). Forskning viser til både fordeler og ulemper ved «pull-out» modellen. Ifølge Meyers, Gelzheiser, Yelich og Gallagher (siteret av Fernandez & College, 2016, s. 32-33) er en av ulempene at elevene kan føle seg stigmatisert og at de ikke føler seg fullstendig ved at de mister en del av fellesskapet. Ifølge Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen og Forgan (siteret av Fernandez & College, 2016, s. 33) mener de at fordelene blant annet kan relateres til oppmerksomhet til elevene ved at lærere har færre elever å fokusere på av gangen som kan øke deres akademiske suksess. «Pull-out» modellen egner seg best, ifølge Rabinsky (2013),

når en elev ansees å være unik knyttet til sin læring på grunn av deres hørselstap. Elever som ble berørt av «pull-out» modellen hadde svært ulike oppfatninger og opplevelser. Flere elever mente, ifølge Klingner et al (sitert av Fernandez & Colledge, 2016, s. 35), at de foretrakk å bli plassert i mindre grupper da de mente at det var gunstig i forhold til deres faglig utvikling. Andre elever mente at de heller ønsket å være inkludert blant medelevene sine da de følte seg mer komfortabel og sikker i den omstendigheten (Fernandez & Colledge, 2016). Gjennom tidligere forskning på både «push-in»- og «pull-out» modellene fremlegges det både fordeler og ulemper ved bruk av disse metodene. Derfor er det viktig å påpeke at denne oppgaven ikke er ute etter én konklusjon, men heller fremheve ulike synspunkter i form av en tilrettelagt opplæring ved et hørselsteknisk hjelpemiddel for elever med nedsatt hørsel i forbindelse med inkludering.

3.3 Relevante teoretikere og deres teorier

Her vil relevante teoretikere og deres teori bli presentert opp mot forskningsprosjektets problemstilling. I dette tilfelle gjelder det Gregory Batesons kommunikasjonsteori som vil vektlegge relasjonsperspektivet mer enn kommunikasjon, Lev Vygotskys proksimale utviklingszone som presenteres som en observeringsmetode for å kartlegge elever og deres individuelle egenskaper og forutsetninger i skolen, og Julia Kristevas perspektiv på annerledeshet og sårbarhet gjennom funksjonshemming.

3.3.1 Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori

Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori er en teori som kan betegnes som relevant i forbindelse med hørselstekniske hjelpemidler fordi hørselstekniske hjelpemidler ansees som en måte å kommunisere på. Bateson sin kommunikasjonsteori dreier seg om at alt er kommunikasjon og at kommunikasjon representerer et forsøk på hvordan mennesker tenker og innhenter informasjon om ulike ting i verden rundt oss. Kommunikasjon kan både signaliseres og forstås gjennom verbale og nonverbale gester som tolkes av andre (Ulleberg, 2014). Et eksempel kan være hvis en person ikke ønsker å snakke om en situasjon som har hendt, men heller velger å forlate samtalen, så vil det også være en måte å kommunisere på fordi vedkommende signaliserer et budskap ut ifra handlingen sin. Dette vil ifølge Watzlawick (sitert av Ulleberg, 2014, s. 20) bli tolket og forstått på en bestemt måte av andre. Uavhengig av hvilken metode man bruker for å kommunisere har alle mennesker et behov for å kommunisere med andre for å kunne være i stand til å blant annet dele følelser, opplevelser

og tanker (sansetap, 2018). Dette er noe som spesielt rammer hørselshemmede da verden vi lever i, ifølge Grue (sitert av Jæger, 2009, s. 195), baseres kommunikasjonen primært på talespråk. Derfor vil informantenes hørselstekniske hjelpemidler, i denne studien, fungere som en metode som forsterker deres hørende kommunikasjonskanal.

I tillegg til kommunikasjon legger Bateson også vekt på begrepet relasjon fordi han påpeker at relasjon er grunnleggende for all kommunikasjon. Det er gjennom relasjon et mennesket er i stand til å blant annet skape kontakt og tilhørighet med andre. Ifølge Ulleberg (2014) handler relasjoner om forholdet mennesket har til sine omgivelser og deres fortolkning av verden, altså forholdet mellom mennesker og menneskets forhold til ulike fenomener, erfaringer og hendelser. Dette kan blant annet være i form av levende vesener og gjenstander (Ulleberg, 2014), som i dette tilfelle relaterer seg mot gjenstander i form av hørselstekniske hjelpemidler. På den måten vil det legges vekt på hvordan forholdet mellom informantene og deres hørselstekniske hjelpemiddel er og deres personlige opplevelser rundt en tilrettelagt opplæring knyttet til hjelpemidlene og inkludering. Gjennom hørselstekniske hjelpemidler vil hørselshemmede oppfatte verden på en helt annen måte enn uten, noe Bateson også var opptatt av. Bateson la da vekt på spørsmål knyttet til tenkning og erkjennelse ved å fokusere på hvordan et mennesket bygger kunnskap, sin tenkemåte og sitt verdensbilde på (Ulleberg, 2014). I tillegg til dette vil informantenes hørselstekniske hjelpemidler også bidra til å danne flere relasjoner til andre både innenfor skolens arena og verdensbasis da deres kommunikasjonsferdigheter utvides gjennom hørselen. Det er ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler hørselshemmede lettere kan danne ulike relasjoner fordi hørselstekniske hjelpemidler har en stor betydning for å få til god kommunikasjon for de med hørselstap. Det vil med andre ord antyde at hørselstekniske hjelpemidler, ifølge Bateson, er et middel som hjelper og tilrettelegger for hørselshemmede til å danne relasjoner. I et skolesystem vil undervisning, læring og utvikling nettopp primært foregå gjennom relasjoner hvor hørselstekniske hjelpemidler vil øke muligheten for relasjonsdannelse slik at hørselshemmede også kan ha en direkte og indirekte effekt på både læring, undervisningsnytte og utvikling. Kort oppsummert betyr dette at hørselstekniske hjelpemidler vil kunne gi bedre forutsetninger for hørselshemmede i forbindelse med å danne relasjoner, noe som videre vil kunne øke deres muligheter til å oppnå læring og utvikling i skolen. På denne måten kan Bateson sin kommunikasjonsteori og relasjonsperspektiv i samarbeid med hørselstekniske hjelpemidler ansees som relevant fordi det gir hørselshemmede muligheten til å oppfatte verden på flere

nye måter som kan bidra til å fungere bedre i en verden som primært baserer seg på talespråk (Jæger, 2009).

3.3.2 Lev Vygotsky sin proksimale utviklingszone

Den proksimale utviklingssonen er en metode man kan bruke på skolen for å observere og kartlegge hva en elev er i stand til å klare på egenhånd, også kalt det aktuelle utviklingsnivået, og evnen i å samarbeidet med andre, det potensielle utviklingsnivået. Ifølge Statped (sitert av Hoven & Rye, 2004, s. 11) mener Lev Vygotsky at det som oppstår mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået er det som kalles for den proksimale utviklingssonen og definerer den nærmeste utviklingssonen ved at:

«Avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået eleven befinner seg på og som viser seg ved selvstendig problemløsning, og nivået på den potensielle utviklingen som finner sted gjennom problemløsning under en voksen rettleiding eller i samarbeid med medelever som har kommet lenger» (sitert av Hoven, Johnsen og Rye, 2006, s. 14).

Vygotsky anså også læring som en sosial prosess hvor sosial aktivitet var utgangspunktet for all intellektuell utvikling og tenkning (Hoven & Rye, 2004). Her trekker han blant annet frem hvordan barnets individuelle utvikling foregår ved å observere barnets handlinger i samspill med andre og alene gjennom ulike aktiviteter knyttet til den proksimale utviklingssonen. Et eksempel kan være en lesetest for eleven slik at læreren kartlegger hva eleven klarer å lese på egenhånd og når eleven trenger støtte for å mestre ord og setninger. De som hjelper til slik at eleven klarer å mestre ulike situasjoner blir kalt for en medierende hjelper og ansees som å ha mer kunnskap eller bedre ferdigheter enn selve eleven som blir testet (Olsen & Mikkelsen, 2015). Vygotsky mener også at miljøet spiller en stor rolle i forbindelse med læring som kan knyttes opp mot hvordan en undervisning er tilrettelagt i forbindelse med å tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Dette gjelder blant annet en realistisk opplæring etter elevens behov og mestringsnivå og lærerens rolle som en støttespiller i forbindelse med barnets læring i det sosiale fellesskapet (NOU 2003:16). For at elever med nedsatt hørsel skal kunne være i stand til å utvikle seg, både sosialt og faglig, er de nødt til å finne den metoden som fungerer best for de i forbindelse med læring og utvikling i skolen. Derfor kan den proksimale utviklingssonen gjennom observasjon ansees som en svært god og relevant fremgangsmåte som kan gi svar på hva som fungerer best. Her er det også viktig å understreke at arbeidet eleven skal gjennomføre heller ikke legges for høyt slik at

mestringsmulighetene blir urealistiske eller for lav slik at opplegget blir for kjedelig og elevene ikke opplever en ny form for læring eller utvikling (NOU 2016:14, s. 54). Et eksempel kan være et matematisk regnestykke som en elev ikke klarer å løse på egenhånd. Da vil den medierende hjelperen vise hvordan det regnestykke skal løses i praksis. Det er ingen garanti for at eleven har forstått metoden og er i stand til å klare seg på egenhånd fremover, men eleven har i det minste fått et innblikk i den riktige fremgangsmåten, noe som utgjør at elevens utviklingszone kan ha utviklet seg.

3.3.3 Julia Kristevas perspektiv på annerledeshet og sårbarhet

Julia Kristeva er opptatt av å fremlegge viktigheten i å erkjenne og anerkjenne annerledeshet fordi det kan oppleves som noe fremmed og ukjent (Kristeva, 2008), og velger å fremlegge dette perspektivet gjennom funksjonshemming (Engebretsen & Solvang, 2010). Med dette påpeker hun hvor viktig det er med menneskelig kontakt for at man skal kunne endre holdningen mot det som er annerledes (Kristeva, 2008). Ifølge Kristeva (sitert av Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14) er det det talende subjektet, mennesket, som er annerledes og konfronterer sin sårbarhet og fremmedartethet kontinuerlig. Å være annerledes innebærer da å møte på daglige utfordringer og begrensninger som for eksempel kan være relatert til funksjonshemmede, som i denne studien vil relatere seg til hørselshemmede og deres utfordringer innenfor skolens arena. Et eksempel kan være hvis en hørselshemmet elev har behov for spesialundervisning separert fra klassefelleskapet for at eleven også kan være i stand til å oppleve en form for mestring, læring og utvikling. Ifølge Garland-Thomson (sitert av Engebretsen & Solvang, 2010, s. 22-23) kan menneskets annerledeshet bli betraktet som ekstraordinært som kan føre til å bli beglodd på, noe som er viktig å understreke at slike kroppslige tilstander og handlinger ikke kan unngås da det også er en del av livet og det å være et mennesket. Dette kan da knyttes opp mot informantenes hørselstekniske hjelpemidler som de selv anvender i skolen for å blant annet få med seg en større del av undervisningen og sosiale sammenkomster. Ifølge Engebretsen og Solvang (2010, s. 23) mener Kristeva at man er nødt til å forholde seg til annerledeshet ved å tenke at «det er kjennskapet til og anerkjennelsen av den andres sårbarhet, snarere enn den andres fortrefelighet, som utgjør det demokratiske båndet». Det betyr med andre ord at annerledeshet ikke skal bli sett på som et problem, en feil eller et avvik som trengs å tilrettelegges, men at det heller er en av flere måter å leve på i samfunnet (Engebretsen & Solvang, 2010). På den måten kan man observere og reflektere over hvordan samfunnet forholder seg til annerledeshet og hvor godt og bredt samfunnets humanitet egentlig er (Engebretsen & Solvang, 2010). Kristeva (sitert av

Engebretsen & Solvang, 2010, s. 17-19) påpeker også da at det ikke dreier seg om å endre mennesket ved å reparere deres defekter, men heller fokusere på å anerkjenne alle mennesker uavhengig av hvordan de er fordi samfunnet består av ulikheter som igjen er en måte å vise respekt på. Kristeva (sitert av Owesen, 2010, s. 246) mener at man er nødt til å anerkjenne forskjell og annerledeshet for å kunne være i stand til å realisere likhet og at annerledeshet vekker følelsen av sårbarhet som angår oss alle.

Begrepet sårbarhet er også noe Kristeva vektlegger i forbindelse med oss mennesker. Hun mener sårbarhet ikke kun er knyttet til funksjonshemmede, men hos alle mennesker da det er en menneskelig egenskap i oss. Kristeva (2008, s. 25) skriver da at «vi må erkjenne at det finnes et slektskap mellom oss og de Andre – de som er annerledes, de som vi holder på avstand – som er dypere enn språklig dikotomier, kategorier og konvensjoner. Vi må tørre å sette vår selvforståelse på prøve og åpne oss for det «merkelige», «ulogiske», foruroligende», «unormale» eller «syke» som vi alle går og bærer på» (Kristeva, 2008). Her understreker Kristeva at vi er nødt til å ha mot til å møte på det som er utenfor vår daglige og normale komfortsone. Dette kan for eksempel knyttes opp mot hørselshemmede som har behov for et individuell opplæringsplan separert fra klassefelleskapet eller et hørselsteknisk hjelpemiddel inni klasserommet. På den måten er vi andre da nødt til å ikke bedømme eller se på de elevene som annerledes, men heller rette fokuset på at det er deres måte å lære på akkurat samme måte som mangfoldet lærer i fellesskapet ved å fortsatt være i klasserommet. Sårbarhet er, som tidligere nevnt, noe som er menneskelig og angår oss alle og kan derfor fungere som forebyggende mot negative situasjoner som ekskludering og segregering fordi vi mennesker møter vår egen sårbarhet i den Andre (Kristeva, 2008). «Å utforske våre egne grenser gjør oss bedre i stand til å identifisere oss med de grensene funksjonshemmede subjekter konfronteres med» (Kristeva, 2010, s. 56). Dette betyr med andre ord at man gjennom kjennskap til sin egen sårbarhet kan være i stand til å beherske andres annerledeshet på en bedre måte slik at den formen for annerledeshet kan utvikles (Kristeva, 2010).

4.0 Vitenskapssyn og metodisk tilnærming

Hvilke metode man tar i bruk i et forskningsprosjekt er avhengig av hva man ønsker å finne ut og hvordan man ønsker å innhente den informasjonen. Dette kan også avhenge av hvilke teoretisk rammer man har valgt å forholde seg til. Dette kapitlet vil blant annet redegjøre for hvilke vitenskapsteoretiske perspektiv jeg har valgt, hermeneutikk, samt metoden jeg har brukt for å innhente dataen til dette forskningsprosjektet. Til slutt vil jeg redegjøre for de etiske retningslinjene som ble fulgt gjennom forskningsprosessen.

4.1 Hermeneutikk

Å velge en god vitenskapsteoretisk perspektiv til dette forskningsprosjektet har vært en utfordrende prosess. Til å starte med valgte jeg først både hermeneutikk og fenomenologi, men på grunn av oppgavens omfang var jeg nødt til å kun velge et perspektiv. Med det valgte jeg hermeneutikk fremfor fenomenologi da hermeneutikk relaterer seg bedre til dette forskningsprosjektet. Selv om fenomenologi fokuserer på menneskers erfaringer generelt (Hovd, 2019), som i dette tilfelle ville vært informantenes erfaringer til hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med inkluderende opplæring, var hermeneutikken et mer naturlig valg. Hermeneutikken fokuserer da på forståelse og fortolkning uavhengig av hvilke situasjon man prøver å forstå eller fortolke (Ebdrup, 2012), da jeg i dette tilfelle ønsker å forstå informantenes opplevelser og erfaringer av deres hørselstekniske hjelpemidler knyttet til en tilrettelagt opplæring i lys av inkludering og segregering. Fenomenologien derimot hadde flere kjennetegn som ikke passet til fremgangsmåten innad denne forskningsmetoden. Ifølge Husserl (sitert av Thomassen, 2006, s. 170) fokuserer fenomenologi for eksempel på direkte og umiddelbare opplevelser av helhetlige og meningsbærende fenomener i forbindelse med menneskelige erfaringer fremfor denne oppgaven som ikke legger vekt på når informantenes opplevelser og erfaringer fant sted. Et annet kjennetegn ifølge Van Manen (sitert av Høium, 2010, s. 53) er at fenomenologisk forskning ikke tilegner seg kunnskap om virkeligheten, ved å analysere informantenes erfaringer og opplevelser, gjennom forhåndsdefinerte begreper, teorier eller modeller fremfor denne oppgaven som baserer sin analyse på akkurat dette gjennom både begreper, teorier og modeller. Dette er kun noen få eksempler på hvorfor det ble hermeneutikk fremfor fenomenologi.

Hermeneutikk er ifølge Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer og Paul Ricoeur en teori som handler om forståelse og fortolkning (Alnes, 2018). Begrepet hermeneutikk har flere

betydninger som ifølge Nilssen (2012) blant annet er uttrykk, tolkning og oversettelse. Ifølge Lægreid og Skorgen (sitert av Nilssen, 2012, s. 71) vil dette med andre ord si at hermeneutikken i bunn og grunn har forståelse som mål. Dette perspektivet kan blant annet tas i bruk når man ønsker å forstå en situasjon som for eksempel kan være i form av en film, sosial sammenheng, en samtale eller et problem (Ebdrup, 2012). Innenfor dette forskningsprosjektet vil fokuset dreie seg om å forstå hørselshemmedes erfaringer i forbindelse med tilrettelegging gjennom hørselstekniske hjelpemidler innenfor skolens arena. For å kunne tilegne seg den forståelsen kan man for eksempel oppnå det ved å stille gode og gjennomtenkte spørsmål (Thornquist, 2003). Ifølge Nilssen (2012) vil det ene spørsmålet gi et svar som igjen vil lede til et nytt spørsmål. På den måten kan denne metoden ifølge Marc-Wogan (sitert av Nilssen, 2012, s. 72) bidra til å skape kunnskap, altså den forståelsen man søker etter. Dette kan knyttes opp mot tilleggsspørsmål forskeren er nødt til å stille slik at forskeren innhenter mest mulig informasjon for å kunne være i stand til å forstå informantenes synspunkter.

Hermeneutikken vektlegger også fortolkningslære eller fortolkningskunst (Thornquist, 2003) hvor man prøver å tolke en situasjon hvis man ikke er i stand til å forstå den (Nilssen, 2012). Tolkning og forståelse er viktig for forskere i hermeneutikken (Nilssen, 2012) fordi man gjennom et hermeneutisk syn vil kunne bidra til en bedre forståelse av verden, hva slags mening man gir verden og fremgangsmetoden til gyldige fortolkninger (Thornquist, 2003). Tolkning vil også kunne bidra til å klarere en uklar eller uforståelig situasjon (Nilssen, 2012). Dette vil i dette forskningsprosjektet rette seg mot informantenes erfaringer og opplevelser som ønskes å forstå. En situasjon kan også tolkes på flere ulike måter avhengig av hvem som tolker situasjonen, deres bakgrunn, forskningsmetode og formål. Derfor er det viktig å understreke at hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes én sannhet, men at det er flere måter å tolke et fenomen eller situasjon på. Grunnen til det er fordi en forsker kan stille mange spørsmål som kan gi ulike svar, noe som igjen bidrar til at svaret blir tolket på flere ulike måter (Nilssen, 2012). For å kunne forstå det som blir sagt eller gjort er forskeren nødt til å forske på og undersøke situasjonen i en dypere forstand ved å stille seg kritisk til blant annet begrunnelser, holdninger og refleksjoner. En annen måte å forstå dette på kan ifølge Erickson (sitert av Nilssen, 2012, s. 73) være at man er nødt til «.. å gjøre det usynlige synlig og det ubevisste bevisst». Dette kan knyttes opp til dette forskningsprosjektet der forskeren blant annet er nødt til å observere helheten av den sosiale konteksten i form av hva som blir sagt, hvordan det blir sagt og hvem som sier det. På den måten kan forskeren være i stand til å

lese mellom linjene som også vil bidra til å lettere tolke og forstå meningen bak det som har blitt sagt.

Ifølge Wilhelm Dilthey er det, innenfor hermeneutikken, to former for vitenskapsperspektiver å basere forskningen på; naturvitenskapen og humanvitenskapen. Naturvitenskapen baserer seg på å finne forklaringer til naturfenomener i form av årsaker, mens humanvitenskap dreier seg om å forstå menneskelige ytringer og handlinger gjennom holdninger, normer, motiver, mål og mening. På den måten er det viktig å understreke Diltheys kjente motto som lyder slik: «*Naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi*» (Thornquist, 2018, s. 175). Her understrekes forskjellen slik at det naturvitenskapelige perspektivet retter seg mot å forklare mens humanvitenskapen fokuserer på forståelse (Thornquist, 2018). Metoden som er brukt i dette forskningsprosjektet er humanvitenskaplig, og grunnen til det er fordi det som ønskes å forstå er relasjonen informantene har til hjelpemidlene sine. Jeg ønsker å undersøke og forstå om bruk av hørselstekniske hjelpemidler har en positiv effekt i forbindelse med hørsel samtidig som tiltaket opprettholder prinsippet om inkludering i opplæringen. Dette er en form for menneskelig ytring og opplevelse som måles, og er derfor i tråd med det humanvitenskapelige perspektivet.

4.2 Valg av metode

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode gjennom metoden intervju. Begrepet kvalitativ betyr å fokusere på noe(n)s egenskaper eller kjennetegn ved å vektlegge forståelse av sammenhenger hos den enkelte (Widerberg, 2002). Man kan blant annet oppnå forståelse av individet gjennom følelser, kognitive prosesser, motivasjon og holdninger (Malt, 2015). Kvalitativ forskningsmetode blir beskrevet av Kirk og Miller (sitert av Ryen, 2002, s. 18) gjennom denne definisjonen: «Qualitative research [...] an empirical, socially located phenomenon, defined by its own history, not simply a residual grab-bag comprising all things that are not quantitative» og av Denzin og Lincoln (sitert av Ryen, 2002, s. 18) gjennom denne definisjonen: «Qualitative research [...] multimethod in focus, involving and interpretive, naturalistic approach to its subject matter». Dette betyr at forskning gjennom kvalitativt metode studerer fenomener gjennom deres naturlige setting ved å prøve å forstå fenomenet på den måten folk velger å legge det frem på (Widerberg, 2002).

Kvalitativ forskningsmetode egner seg godt i dette forskningsprosjekt fordi metoden blant annet fokuserer på dybden og vektlegger betydningen av en situasjon. I kvalitativ forskning kan en forsker samle inn svært mye informasjon basert på få enheter/subjekter, og en slik forskning gir mulighet for å skape nære relasjoner gjennom forståelse av for eksempel sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Målet gjennom denne forskningen er å fremheve erfaringene og opplevelsene hørselshemmede har i forbindelse med ulike hørselstekniske hjelpemidler knyttet til en tilrettelagt opplæring, dette i motsetning til kvantitativ forskning som kanskje heller ville undersøkt hvor stor andel av de hørselshemmede som føler seg inkludert eller segregert. Kvantitativ forskningsmetode fokuserer på et større antall enheter som i flere tilfeller tester ut en hypotese som vil genereres i form av tall ved hjelp av statistiske eller økonometriske metoder. Basert på at denne forskningen er mest interessert i erfaringene og opplevelsene til informantene, så vil kvalitativ metode egne seg best. Dataen som samles inn gjennom kvalitativ forskningsmetode blir som regel generert gjennom tekstform (Dahlum, 2018), noe som også er tilfellet i dette forskningsstudie. Dette er kun noen få eksempler på hvorfor kvalitativ forskningsmetode egner seg bedre enn kvantitativ forskningsmetode innad dette forskningsprosjektet. Ved at denne studien er opptatt av informantenes egne opplevelser og erfaringer ansees kvalitativ forskningsmetode som det rette metodevalget.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode har jeg valgt å benytte meg av intervju som fremgangsmåten for å samle inn data. Intervjuformen vil da bestå av en blanding mellom den klassiske spørreundersøkelsen og en ordinær samtale. Grunnen til det er for å ha muligheten til å stille de samme spørsmålene til alle informantene samtidig som det vil gi rom for individuell refleksjon, utdypning, tilpasning og spontanitet (Ryen, 2002).

Årsaken til hvorfor intervjuformen blir brukt i dette forskningsprosjektet er fordi det gir forskeren muligheten til å skape en direkte relasjon til informantene sine, noe som kan øke forståelsen til informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til problemstillingen. God relasjonen og forståelse mellom partene er også noe som kan gi en trygghetsfølelse til informantene fordi de får muligheten til å møte forskeren direkte, noe som blant annet kan øke tilliten gjennom intervjusamtalen. Ved at forskeren har en direkte relasjon til informantene kan også føre til at informanten forteller eller handler mer enn det de for eksempel ville gjort gjennom en spørreundersøkelse, noe som kan gi særlig nyttig informasjon knyttet til forskningsprosjektet gjennom økt informasjon (Repstad, 2007; Ryen, 2002).

4.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

4.3.1 Utvalg

Innenfor et kvalitativ intervju er man nødt til å vurdere utvalgets størrelse i form av antall informanter, noe som er avhengig av forskningsprosjektets formål, problemstillingens omfang og kompleksitet (Ryen, 2002). For at funnene i forskningsprosjektet skal oppleves som både gyldige og troverdige er man nødt til å velge aktuelle informanter som egner seg godt til å belyse problemstillingen. Thagaard (2010) mener at kvalitative studier bygger seg på strategiske utvalg som betyr at man velger informantene sine ut ifra både problemstillingen og teoretiske perspektiver i studien. Det vil innebære at informantene har de rette egenskapene og kvalifikasjonene som utgjør at de passer godt innenfor den aktuelle kategorien. På samme måte har denne studien valgt de informantene som anvender et spesifikt hørselsteknisk hjelpemiddel i forbindelse med opplæring i skolen. Grunnen til det er for at studien skal være i stand til å fremheve relevante opplevelser og erfaringer i forbindelse med en tilrettelagt opplæring knyttet til inkludering. Enda en grunn er for å være sikker på at relevante spørsmål til forskningsprosjektet blir stilt til aktuelle, og ikke tilfeldige, informanter. Å velge informanter med ulike hørselstekniske hjelpemidler var også et bevisst valg med formål om å kunne fremheve ulike opplevelser basert på et bredere omfang hjelpemidler. Dette kan også bidra til å gi et større og bredere perspektiv av hørselstekniske hjelpemidler. Denne studien vil da fokusere på 3 informanter hvor alle bruker ulike hørselstekniske hjelpemidler; høreapparater, samtaleforsterker og lydutmenningsanlegg.

For å få tak i de aktuelle informantene sendte jeg mail til flere skoler i håp om at de skulle ha noen aktuelle elever til det jeg ville forske på. Etter å ha ventet i omtrent 1 uke hadde jeg fortsatt ikke fått svar fra noen skoler. Dette førte til at jeg heller valgte å ringe rundt til skolene hvor jeg refererte tilbake til mailen jeg hadde sendt tidligere. Det viste seg at ingen av skolene jeg tok kontakt med hadde aktuelle informanter som jeg kunne intervjuer til dette forskningsprosjektet. Det hadde gått enda flere uker og jeg begynte å bli utålmodig og urolig. Jeg snakket tilfeldigvis med en familiebekjent om oppgaven og problemstillingen min, og vedkommende kjente heldigvis noen som kunne være aktuell til forskningen. Den familiebekjente hadde tatt kontakt med foreldrene til den aktuelle informanten og bedt meg om å ta direkte kontakt med vedkommende da personen er myndig. Deretter tok jeg kontakt med vedkommende og fikk tak i min første informant. Denne informanten hadde et nettverk der hun kjente til flere med samme problemstilling og hjalp meg med å innhente 2 aktuelle

informanter til for dette forskningsprosjektet. Slik fikk jeg tak i mine 3 informanter som jeg mente passet godt til forskningen. For å følge prinsippet om anonymisering i forskning og bevare taushetsplikten vil jeg gi mine informanter et oppfunnet navn som vil bli brukt videre i oppgaven. Navnene til informantene er da Petra, Ali og Miguel, og er helt tilfeldige og vil ikke identifisere informantene på noen som helst måte.

4.3.2 Intervjuguiden

For å bruke intervju som en forskningsmetode er man nødt til å utarbeidet en intervjuguide som et grunnlag å gå ut ifra. Intervjuguiden er et dokument (vedlegg 1) som blant annet består av generell informasjon i forbindelse med forskningsprosjektet og de spørsmålene forsker skal stille under selve intervjuet. Med dette har jeg valgt å utarbeidet spørsmålene ut ifra de sentrale og relevante begrepene fra problemstillingen som i dette tilfelle gjelder hørselshemming, hørselstekniske hjelpemidler og inkluderende opplæring, i tillegg til forskningsspørsmålene. Til å starte med hadde jeg utarbeidet kun to forskningsspørsmål, og oppdaget underveis at det var behov for ett til da dette ville gi bredere perspektiv til problemstillingen og valgte derfor å trekke inn et spørsmål rundt teoretisk rammeverk. Grunnen til denne måten å utarbeidet spørsmål på er for å være sikker på at man har berørt de viktigste temaene innenfor problemstillingen. Under hvert relevant begrep har jeg skrevet ned spørsmål som jeg mener er relevante å få svar på til forskningsprosjektet. Her er det viktig at det både stilles lukkede spørsmål hvor informantene kan gi ja/nei svar slik at det kan innlede til et mer relevant spørsmål. Samtidig er det også viktig å ha mer åpne spørsmål som gir informantene muligheten til å kunne reflektere mer åpent rundt det de selv mener er viktig. Grunnen til hvorfor jeg har valgt å stille åpne spørsmål er for at informantene selv kan bestemme hva de ønsker å fremlegge av egne erfaringer og opplevelser. Derfor er det også viktig å være forberedt på at reflekterende spørsmål kan invitere tilleggsspørsmål som forsker ikke har skrevet ned på intervjuguiden på forhånd. Derfor er man nødt til å være fleksibel rundt de endringene som kan forekomme underveis (Dalen, 2011), da Thagaard (2009) mener at en forsker skal være i stand til det.

4.3.3 Intervjusamtalen

Målet med intervjuet er å få det informasjonsgrunnlaget fra informantene som kan svare på forskningsspørsmålene. For å få til dette er man nødt til å skape en tillitsfullt og fortrolig atmosfære slik at informantene er i stand til å åpne seg og svare på spørsmålene som blir stilt

av forskeren. Med dette er det viktig at forskeren blant annet viser sympati og støtte for å utvikle en trygg atmosfære for informantene. En måte man kan bruke for å skape nettopp denne trygge atmosfæren er ved å møte informantene med åpenhet, aksept og nysgjerrighet som inviterer informantene til å åpent fortelle om sine opplevelser og meninger. Dette kan for eksempel være i form av at forskeren forteller hvor takknemlig han/hun er for tiden informantene tar seg til forskningsprosjektet før man setter i gang med intervjuet, noe jeg også valgte å gå ut ifra til mine informanter. Relasjonen mellom forsker og informant kan ha en stor påvirkning på forskningsprosjektet som for eksempel i forbindelse med svarene man får til spørsmålet som blir stilt. Derfor er det svært viktig at man er bevisst på hvordan relasjonen er. Å vise respekt til informantenes grenser er svært viktig for at informantene ikke føler seg pliktig eller tvunget til å gi informasjon de egentlig ikke ønsker (Thagaard, 2009). Fog (sitert av Thagaard, 2009, s. 110) mener at god kontakt mellom forsker og informant kan føre til at informanten føler seg trygg nok til å åpne seg mer enn det som var planlagt i forkant. Det å være en god lytter og gi fullstendig oppmerksomhet til informanten kan være med på å gi et positivt utfall fordi det da signaliserer at forskeren er interessert og engasjert i deres fortelling. Dette kan også forsterkes ved at forskeren responderer på det som har blitt sagt gjennom tilbakemeldinger og stiller spørsmål til fortellingen som blir fortalt av informanten (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). En ting jeg la merke til under intervjuet var at jeg var nødt til å se på intervjuguiden for å stille neste spørsmål. Dette førte til at informanten var nødt til å vente litt som ga meg en negativ og stressende følelse, men i det jeg hadde stilt neste spørsmål var hele fokuset mitt rettet mot informanten for å vise interesse og respekt. En annen måte å vise at fokuset er på riktig sted er ved å stille oppfølgingsspørsmål til det som har blitt sagt, noe som ikke er planlagt på forhånd. Dette kan da kjennetegnes ved at jeg ikke er nødt til å se på intervjuguiden for å stille neste spørsmål. Å være i stand til å ta raske beslutninger i forbindelse med uforventede svar eller temaer er en egenskap en forsker burde ha (Thagaard, 2009), som også var et tilfelle hos meg da flere av mine planlagte spørsmål bortfalt på grunn av svarene jeg fikk. Intervjusamtalen er basert på et subjekt-subjekt forhold som relateres til at begge partene ansees som like og med felles interesse. Det eneste som skiller partene er at de er ekspert på seg selv og deres eget område (Trost, 2005), som i dette tilfelle retter seg mot deres personlig hørselstekniske hjelpemiddel. Det var flere ganger under intervjuet hvor jeg kjente meg selv igjen i svarene til informantene fordi jeg selv berøres av problemstillingen da jeg også anvender et hørselsteknisk hjelpemiddel. Dette ga meg også motivasjon til å være ekstra engasjert både under intervjuene og generelt knyttet til forskningsprosjektet. For at den videre forskningsprosessen og funnene i dette forskningsprosjektet skal være god er man nødt

til å gå ut ifra en god innstilling som blant annet innebærer et godt intervjugrunnlag med god kvalitet.

4.3.4 utfordringer

Ved å gjennomføre et forskningsprosjekt kan medføres til flere utfordringer underveis. En av utfordringene dukket allerede opp før innsamling av data i forbindelse med å få tak i informanter til dette forskningsprosjektet. Jeg fikk ingen respons fra skolene jeg hadde tatt kontakt med gjennom mail, noe som var svært stressende og førte til at jeg var nødt til å kontakte alle skolene på nytt ved å ringe. Det viste seg at ingen av skolene hadde aktuelle kandidater. Deretter kom jeg i kontakt med en familiebekjent som viste forståelse for min utfordrende situasjon. Hun hadde tilfeldig kjennskap til noen som kunne være aktuelle for forskningen min. På den måten fikk jeg tak i min første informant som igjen fungerte som en hjelpende hånd til mine to andre kandidater.

For å få tillatelse til å utføre et intervju på en informant er man nødt til å være i stand til å fremlegge godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, NSD. Etter å ha sendt inn søknad til NSD første gang var de usikre på om mitt forskningsprosjekt skulle samle inn sensitive helseopplysninger der de mente at oppbevaringsmetoden min ikke var tilstrekkelig nok i form av private enheter. Dette førte til at jeg var nødt til å forhøre meg om situasjonen med min egen Høgskole som mente at jeg var nødt til å undersøke med NSD om det var behov for å søke Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglige forskningsprosjekter, REK. Etter flere samtaler med både NSD og REK i flere dager viste det seg at forskningsprosjektet mitt ikke behandler sensitive helseopplysninger i så stor grad at det var behov for å søke om godkjenning gjennom REK, men at det holdt med godkjenning fra NSD. Det generelle informasjonsskrivet som skal legges ved som et vedlegg og beskriver oppbevaringsmetoden gjennom Høgskolen i Innlandet, Lillehammer var heller ikke nok da opplysningene jeg skulle samle inn, ifølge informasjonsskrivet, ikke kunne oppbevares på private enheter. I videre kontakt med NSD viste det seg at NSD ønsket et ekstra skriv fra personvernsgiver ved Høgskolen som forklarer og bekrefter at det likevel er i orden at opplysningene slik som denne studien var interessert i å innhente kunne oppbevares på en privat enhet. Med dette fikk jeg tilsendt en bekreftelse fra personvernsgiveren som jeg la inn som et vedlegg i søknaden til NSD. Deretter fikk jeg endelig godkjenning om at alt var i orden og at forskningen kan starte.

En annen utfordring jeg opplevde var hvor intervjuet skulle finne sted. Dette varierer på om vedkommende er fremmed eller om man har tidligere kjennskap til personen. Alle mine informanter var fremmede for meg, noe som førte til at jeg var nødt til å holde intervjuene på en profesjonell måte der jeg holder en profesjonell rolle og ikke personlig. Med dette kan det være lurt at forskeren foretar intervju ansikt til ansikt og på et offentlig sted (Drageset & Ellingsen, 2019), noe jeg selv mener kan oppleves positivt for begge parter. Derfor valgte jeg å intervju informantene mine på et grupperom på et offentlig bibliotek som også kan gi informanten en trygghetsfølelse på at dette er et seriøst forskningsprosjekt som foregår.

Jeg opplevde også at jeg på den ene siden var nødt til å stille tilleggsspørsmål underveis som jeg ikke hadde planlagt på forhånd. På den andre siden var jeg også nødt til å omformulere noen av spørsmålene mine ut ifra svarene jeg fikk fra informantene. Det var i tillegg også flere av mine planlagte spørsmål som falt bort på grunn av svarene jeg fikk, som førte til at jeg var nødt til å ta raske beslutninger i forbindelse med hvilke spørsmål jeg kunne stille ut ifra tidligere svar, noe som gikk kjempes fint da en forsker burde være i stand til å være fleksibel ifølge Thagaard (2009).

Enda en utfordring gjennom kvalitativ intervju er å finne balansen mellom nærhet og distanse til informanten, spesielt rettet mot sårbare og sensitive temaer som kan innebære vanskelige og negative hendelser. Ved at forskeren til tider er nødt til å berøre følsomme temaer kan det vekke uro som igjen kan påvirke svarene til informanten. Her er det også viktig å påpeke at det er utfordrende for forskeren å vite hvor dype spørsmål man egentlig kan stille uten å berøre et altfor følsomt punkt hos informanten (Dalen, 2011). Dette er noe jeg selv opplevde under intervjuene da noen av svarene til informantene ledet til et tilleggsspørsmål som kunne virke sensitive. Og det tilleggsspørsmålet var viktig å stille fordi det kunne styrke informasjonsgrunnlaget til forskningen. Med dette var jeg usikker på hvordan jeg skulle stille det tilleggsspørsmålet på en best mulig måte. Derfor valgte jeg å stille et par enkle og mindre private spørsmål før jeg stilte det spørsmålet jeg egentlig ville ha svar på (Thagaard, 2009).

Som tidligere nevnt kan følsomme temaer være nødvendig for en forsker å berøre slik at man kan få det beste grunnlaget til forskningen. På den måten kan det vekke sterke reaksjoner hos informanten. Derfor er det viktig at forskeren har beregnet med god tid til intervjuet for å kunne være i stand til å håndtere uforventede situasjoner på en profesjonell måte. Uforventede situasjoner kan føre til at informanten trenger tid til å vite hvordan og hva de ønsker å svare

(Dalen, 2011). Tiden jeg hadde lagt av til intervjuene var 2 timer per intervju, som også i ettertid viste seg var nok da alle intervjuene varte under 2 timer.

For å avslutte intervjuet på en naturlig måte som også tonet ned det emosjonelle samt forholde seg profesjonell kan det lønne seg å stille et par generelle og enkle spørsmål mot slutten. Dette kan også bidra til at informanten tenker på andre ting enn de emosjonelle temaene som har blitt berørt under intervjuet (Thagaard, 2009). Derfor var jeg bevisst på å stille et svært åpent spørsmål ved avrundning som bestod av om informantene hadde noe de ønsket å tilføye som de selv mente var viktig for de å få frem. Det viste seg også at samtlige informanter hadde noe på hjertet som de ønsket å dele, noe som vil bli nærmere presentert i kapittel 5.0 og 6.0.

4.4 Transkribering og bearbeiding av datamateriale

Å transkribere betyr å overføre noe til noe annet som for eksempel fra tale til tekst (Bjerkestrand, Johansen & Gundersen, 2018) som i dette tilfelle relateres til transkribering av intervjuet fra deres muntlige form fra lydopptak til skriftlig tekst. Dette gjør det lettere å huske eksakt hva som ble sagt, lettere å finne frem og markere aktuelle deler og sitater fra intervjuene. Transkripsjon er noe som er en viktig del av analyseringsprosessen (Nilssen, 2012) og vil lønne seg i lengden da analysing av datamateriale er en tidskrevende prosess (Universitetet i Oslo, [UiO], 2018). Ifølge Lund og Haugen (2006) er man nødt til å transkribere muntlig tale fra lydopptak over til skriftlig tekst. Da vil transkripsjonen oppleves som et hjelpemiddel siden det gir forskeren muligheten til å ha fullstendig fokus på det som blant annet blir sagt, informantens kroppsspråk, reaksjoner, oppførsel og stemningen av selve konteksten (Leseth & Tellmann, 2014). Selv om intervjuet er tatt opp på lydopptak er det anbefalt å transkribere intervjuene fortløpende siden minnet relatert til den sosiale konteksten er ferskt.

Å transkribere 3 intervjuer ordrett fra muntlig til skriftlig form opplevde jeg som tidskrevende og slitsomt, men etter at transkripsjonen var gjort opplevde jeg et større tolkningsgrunnlag siden jeg nå hadde gått gjennom intervjuene i detalj. Det var flere tanker som dukket opp under transkriberingen som jeg verken hadde tenkt på før transkripsjonen eller under selve intervjuet. Transkribering er en sikker måte å analysere på da alt er skrevet ned ordrett fra intervjuet som er tatt opp på lydopptak (Drageset & Ellingsen, 2019). Før jeg kunne drøfte

funnen mine var jeg nødt til å analysere og kategorisere temaene fra intervjuene. Dette gjorde jeg ved å gå gjennom alle intervjuene, se på hva informantene svarte på de ulike spørsmålene og hvilke temaer de tok opp. Deretter ble datamateriale fra intervjuene kategorisert slik at sentrale temaer på tvers av intervjuene ble trukket frem for bruk i strukturering av videre analyse. Grunnen til det er for å få en oversikt over hva informantene la mest vekt på ut ifra deres hørselstekniske hjelpemiddel. Tilsammen var det fem felles temaer som ble mest vektlagt av informantene. Følgende temaer er:

1. Kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltagelse
2. Kvalitet i opplæringen
3. Trivsel i form av faglig- og sosial inkludering
4. Inkluderingsprinsippet innad opplæringen
5. Normalisering av nedsatt hørsel.

Ved å tolke informantenes svar og forstå helheten i svarene kan i denne metoden knyttes opp mot den hermeneutiske måten å analysere på siden det både dreier seg om å tolke og forstå. Analysen gjennom de ulike temaene er da også basert på min egen forståelse av innholdet fra intervjuene. Når både transkriberingen og analysen er ferdig kan prosessen rundt drøfting av dataanalysen starte.

4.5 Analyse

En «analyse betyr nøyaktig undersøkelse av noe som er sammensatt av flere bestanddeler for å forklare et gitt problem eller en gitt utvikling» (Tranøy & Tjønneland, 2019). Å analysere intervju i et forskningsprosjekt kan ofte relateres til en lang prosess da det er flere ting å ta i betraktning. Da innebærer analyseprosessen blant annet rot, kreativitet og mye tvil, men samtidig også en mulighet for å skape struktur og orden knyttet til all data som er samlet inn (Ryen, 2002). Analyse er noe som allerede oppstår da forskeren tar kontakt med informantene sine i form av enkelte observasjoner som kan være nyttige for forskningsprosjektet. Det kan også for eksempel være gjennom hvilket tema som vektlegges mer enn andre temaer under et intervju (Thagaard, 2009). For å skille mellom analyse og tolkning kan det være nødvendig å vite hva forskjellen er, noe som ifølge Bogdan og Biklen er formulert slik:

*By data analysis we mean the process of systematically searching and arranging the interview transcript, field notes, and other materials that you accumulate to enable you to come up with findings. Data **interpretation** refers to developing ideas about*

your findings and relating them to the literature and to broader concern and concepts
(sitert av Nilssen, 2012, s. 104).

Formålet med å analysere kvalitative intervjuer er for å systematisere alle intervjuene til en fellesforståelse. Analyseprosessen skal også hjelpe forskeren til å trekke ulike tolkninger som ansees som en viktig del for prosessen videre i oppgaven. Som tidligere nevnt er analyseprosessen tidskrevende som blant annet kan føre til frustrasjon, noe jeg selv opplevde. Men til tross for det mener jeg at analyseprosessen også har utvidet mitt forståelsesgrunnlag til hørselshemmede, noe som også bidrar til at jeg kan fremlegge informantenes meninger og synspunkter på en mer konkret og ryddig måte. Dette kan også bidra til at leseren også får utvidet sin forståelse av problematikken og utfordringene som oppgaven tematiserer. For å danne denne fellesforståelsen var jeg først nødt til å notere ned alle temaene som kom frem gjennom intervjuene ved hjelp av lydopptak og transkripsjon. Deretter prøvde jeg å se sammenhenger av felles temaer på tvers av intervjuene slik at jeg kunne være i stand til å utvikle de ulike kategoriene for videre analyse. Disse kategoriene skal bidra til å kunne svare på hovedproblemstillingen på en oversiktlig og relevant måte. Innenfor dette forskningsprosjektet er det da 5 fellestemaer som er tematisert, noe som er nevnt ovenfor og vil bli nærmere forklart i neste kapittel.

4.6 Kvalitetskriterier for forskning

Dette avsnittet vil dreie seg om kriterier som indikerer forskningens kvalitet i form av validitet og reliabilitet. I hvilken grad vil funnene i dette forskningsprosjektet være gyldige? Vil det være mulig å fremlegge identiske funn fra dette forskningsprosjektet hvis problemstillingen ble forsket på nytt?

4.6.1 Validitet

Begrepet validitet betyr gyldighet, og validiteten i et forskningsstudie vurderer i hvilken grad man klarer å undersøke det man setter opp som et mål å undersøke. Dersom validiteten i et forskningsprosjekt er høy vil det bety at forskningen baseres på sanne premisser, noe som gir større muligheter for at konklusjonen man trekker er sann (Dahlum, 2018). Validitet kan deles inn i to undergrupper; intern- og ekstern validitet. Ifølge Seale (sitert av Ryen, 2002, s. 178) handler intern validitet seg om å forstå i hvilken grad funnene er gyldige for utvalgte og fenomenet som har blitt undersøkt, mens ekstern validitet derimot dreier seg om i hvilken

grad funnene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Validiteten i dette kvalitative forskningsprosjektet vil ha høy validitet siden de utvalgte informantene har en direkte relasjon til et hørselsteknisk hjelpemiddel. Dette kan jeg også bekrefte på grunn av eget bruk av et hørselsteknisk hjelpemiddel i forbindelse med opplæring. Ekstern validitet derimot vil ikke i like stor grad være relevant innad dette forskningsprosjektet da prosjektet fokuserer på informantenes individuelle erfaringer og opplevelser. Å validere innebærer kritisk drøfting av kildenes (informantenes) vilje til å gi riktig informasjon i form av å fortelle sannheten eller utelukke enkelte detaljer som kan ha en stor påvirkning til forskningsprosjektet (Jacobsen, 2015). I dette tilfelle vil mine egne erfaringer av problemstillingen oppleves som en fordel da jeg selv kan gjenkjenne meg på flere områder knyttet til informantenes svar. Uavhengig av det er jeg, som forsker, nødt til å stole på og forholde meg til det informantene ønsker å fortelle og deres tolkning til deres situasjon og min egen tolkning av situasjonen (Nilssen, 2012).

4.6.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet derimot betyr pålitelighet og baserer seg på om utfallet til en undersøkelse er det samme uavhengig av hvor mange ganger man undersøker det, som for eksempel høyden på et objekt/gjenstand. Hvis høyden er det samme etter hver undersøkelse vil det være høy reliabilitet, men hvis høyden varierer for hver måling betyr det at reliabiliteten er lavere (Svartdal, 2018). Reliabilitet kan også deles i to undergrupper; intern- og ekstern reliabilitet. Intern reliabilitet dreier seg om at forskeren identifiserer samme konstruksjoner som gir muligheten til å se og vurdere sosiale settinger og problemer fra flere ulike vinkler. Ekstern reliabilitet derimot handler om å være i stand til å reprodusere forskningsfunnene i andre nye studier (Ryen, 2002), noe som er spesielt vanskelig og krevende innenfor kvalitativ metode ifølge Seale (sitert av Ryen, 2002, s. 179). Reliabilitet innad dette forskningsprosjektet i form av kvalitativ forskning vil være svært utfordrende, nesten umulig, å få til da alle informantene gir individuelle svar eller at den samme informanten mest sannsynlig ikke vil svare akkurat det samme hvis et spørsmål blir stilt flere ganger.

4.7 Etske retningslinjer

I forkant av et stort forskningsprosjekt er det nødvendig å orientere seg på etiske retningslinjer man er nødt til å forholde seg til. Gjennom de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH)

er det klare retningslinjer og definerte lover og regler som jeg, som forsker, er nødt til å forholde meg til for å få en etisk forsvarlig forskning (Thagaard, 2009). Dette gjelder blant annet respekt, samtykke fra informanten, anonymisering og taushetsplikt (Torp, 2016). For å gjennomføre et forskningsprosjekt som inneholder sensitive opplysninger er prosjektet nødt til å meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og få godkjenning før praktiske ting som intervju til prosjektet kan starte (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD], u.å.).

Samtykke er et av de viktigste punktene jeg, som forsker, er nødt til å sørge for er i orden fra de som skal delta på forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). På grunn av informantenes aldergruppe, 18-23 år, trenger jeg i dette studie kun å forholde meg til samtykke fra informantene selv, og ikke deres foresatte eller foreldre da informantene er over myndighetsalderen (Udir, 2011). Samtidig er det viktig å informere informantene på forhånd om at dette er frivillig og at de når som helst kan trekke seg uten å måtte oppgi en grunn (NSD, u.å.; Sørly, 2017; Thagaard, 2009). All personlige opplysninger som blir samlet inn vil bli oppbevart på en konfidensiell måte som kun jeg har tilgang til. Opplysningene vil da befinne seg på min iPhone som har en personlig kodelås som kun jeg vet om. Konfidensialitet innebærer at «de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (Thagaard, 2009, s. 27). Det betyr at informasjonen som innhentes er nødt til å brukes på en slik måte at andre ikke har eller får tilgang til identiteten til personen bak informasjonen (Gundersen, 2019). For å være i stand til å presentere innsamlet data på en riktig måte vil jeg ta i bruk lydopptak under intervjuet som et hjelpemiddel til datainnsamling og videre analyse. Lydopptaket vil da gi muligheten til å høre på intervjuet så mange ganger det trengs samt spole tilbake eller sette på pause slik at man kan fortsette senere. Dette gir forskeren også muligheten til å ha fullstendig fokus på det som blir sagt og den sosiale konteksten når intervjuet foregår (datatilsynet, u.å.; Ryen, 2002). Opplysningene som blir samlet inn vil bli anonymisert ved å for eksempel endre navn og kjønn slik at ingen kan gjenkjenne informantene, og all sensitive opplysninger vil etter endt studie bli slettet. Med dette er det også viktig å understreke at jeg har taushetsplikt og kan få negative konsekvenser ved misbruk av informasjon (Kokkersvold, 2010; Sørly, 2017). Ifølge NESH (siteret av Thagaard, 2009, s. 28) fremheves det at «forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger».

5.0 Presentasjon av empiri og analyse

På tvers av alle 3 intervjuene som ble gjennomført av informantene i dette forskningsprosjektet, transkribert og analysert var det 5 fellestemaer som ble tematisert. Disse temaene er:

1. Kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse,
2. Kvalitet i opplæringen,
3. Trivsel knyttet til faglig - og sosial inkludering,
4. Inkluderingsprinsippet innad opplæringen og
5. Normalisering av nedsatt hørsel.

Videre i dette kapitlet vil hvert av temaene nevnt ovenfor bli presentert ut ifra svarene til informantene hvor eksempler av informantenes sitater også vil trekkes frem. Delkapittel 5.1, kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse, vil drøfte punktene bedre hørsel og aktiv deltakelse i lys av fordeler og ulemper i opplæringen. Delkapittel 5.2, kvalitet i opplæringen, vil belyse informantenes opplevelser av en tilrettelagt opplæring ved bruk av deres hørselstekniske hjelpemiddel. Delkapittel 5.3, trivsel knyttet til faglig- og sosial inkludering, vil fremheve i hvilken grad informantene føler seg sosial- og faglig inkludert på skolen. Delkapittel 5.4, inkluderingsprinsippet innad opplæringen, vil sette lys på informantenes refleksjoner rundt fordelene og ulempene ved et individuelt opplegg både inni og utenfor klasserommet i lys av inkludering. Delkapittel 5.5, normalisering av nedsatt hørsel, vil løfte frem informantenes synspunkter om normalisering av denne type nedsatte funksjon knyttet til hørsel på lik linje med andre funksjonsnedsettelse. Alle temaene vil knyttes opp til forskning for å gi et større generalisert perspektiv på temaene. På slutten av dette kapitlet vil det presenteres en helhetlig oppsummering på tvers av temaene for å vise hvordan de henger sammen og hvordan de påvirker hverandre. Som tidligere nevnt vil informantene presenteres gjennom oppfunnet navn som i dette tilfelle er Petra, Ali og Miguel. Petra bruker høreapparater som sitt hørselstekniske hjelpemiddel, Ali bruker lydutjevningssanlegg som sitt hørselstekniske hjelpemiddel og Miguel bruker samtaleforsterkere som sitt hørselstekniske hjelpemiddel.

5.1 Kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse

Det første temaet som alle informantene mente var et sentralt punkt i forbindelse med hørselstekniske hjelpemidler var bedring av kommunikasjon. Alle informantene påpeker at

deres hørselstekniske hjelpemiddel blant annet har forsterket hørselen, noe som har vært til en stor fordel i flere opplæringssituasjoner. Dette har da blant annet ført til at deres kommunikasjonsmuligheter har utvidet seg, noe som også har ført til at informantene har tatt en større del i undervisningen ved å blant annet være mer aktiv enn hva de har vært uten hjelpemidlene. Informantene trakk også frem hva de opplevde som positivt og negativt ved bruk av deres hørselstekniske hjelpemiddel. Da påpekte informantene blant annet at:

Petra:

«Jeg hører jo bedre når jeg bruker høreapparatene, så jeg merker at det er lettere å få med seg det læreren sier, spørsmål og hva andre svarer. Jeg må innrømme at jeg har blitt litt slappere på å bruke høreapparatene i det siste siden det er ikke alltid jeg husker den ekstra tingen på morgningen, men når jeg først bruker de så hjelper det veldig. Jeg har også brukt det i mange år nå så jeg er vant til det. Jeg merker forskjellen på hvor aktiv jeg er i undervisningen når jeg først bruker de og ikke, og det går jo bare ut over meg selv hvis jeg ikke bruker de som det skal. Og jeg vet jo at det beste for meg er selvfølgelig at jeg bruker de, men kanskje bortsett fra trening da siden da er det plagsomt å ha noe ekstra oppå ørene når jeg blir svett i håret og har langt hår i tillegg».

Ali:

«Jeg synes at hjelpemidlet har en positiv effekt i de klasserommene hvor anlegget er montert for da får jeg også muligheten til å delta i undervisningen på lik linje som resten. Men ikke i de andre klasserommene der det ikke er montert fordi det er vanskeligere å få med seg alt som blir sagt. Jeg synes at anlegget burde vært montert i alle klasserommene jeg bruker, men prøver heller å gjøre alt jeg selv kan i de klasserommene det ikke er montert for eksempel ved å sette meg foran i klasserommet, som kan hjelpe. Også er det kun lærerens stemme som er i fokus enn medelevenes siden det er jo kun læreren som bruker mikrofon som er koblet til høyttalerne. Og da er det ikke alltid jeg får med meg alt som blir sagt av medelevene».

Miguel:

«Jeg vil si at samtaleforsterkerne øker min deltakelse i undervisningen ved at stemmen til læreren går rett inn i øret mitt gjennom hodetelefonene. Jeg føler også at deltakelsen blir litt begrenset siden det da kun gjelder det læreren sier fordi de andre

bruker jo ikke det, så da har det ikke noe å si om jeg bruker hjelpemidlet eller ikke. Men det viktigste er vel kanskje at jeg får med meg det læreren sier og at jeg har større muligheter til å kommunisere med læreren».

Gjennom disse svarene fra informantene forstår jeg det slik at samtlige informanter både har positive og negative opplevelser i forbindelse med kommunikasjon gjennom sine hjelpemidler i opplæringssammenheng. En av de positive opplevelsene er at alle informantene mener at de i flere opplæringssituasjoner hører bedre når de bruker hjelpemidlene sine. Dette er ut ifra min egen mening den viktigste effekten av hjelpemidlene siden skolen i stor grad baserer seg på talerelatert kunnskapsformidling. Ifølge informantene bidrar også hjelpemidlene til å øke deltakelsen deres i flere opplæringssammenheng i form av å være mer aktiv. Informantene sier selv at de føler seg mer faglig inkludert ved bruk av deres hjelpemidler. Ali derimot forteller at denne følelsen av inkludering forsvinner i de klasserommene hvor lydutjevningssanleggene ikke er montert. Da føler han seg ekskludert fra fellesskapet fordi behovet hans ikke blir tilfredsstillt. Miguel mener at han kun får med seg halve undervisningen da samtaleforsterkerne hans kun fokuserer på lærerens stemme og ikke er knyttet til medelevenes stemme. Ut ifra dette kan man tolke at informantene har et godt utbytte av sine hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse. Samtidig forteller også alle informantene om områder som kunne vært enda bedre tilrettelagt for å få en optimal opplevelse av kommunikasjonen.

5.2 Kvalitet i opplæringen

Det andre temaet tar for seg informantenes opplevelser av kvaliteten til en tilrettelagt opplæring ved bruk av deres hørselstekniske hjelpemiddel. Er det slik at den tilrettelagte opplæringen tilfredsstiller informantenes individuelle behov eller har de krav på mer? Dette vil fremheves gjennom informantenes egne opplevelser og erfaringer. Her er det også nødvendig å påpeke at samtlige informanter hadde de samme kompetansemålene som resten av klassen. Forskningsfunn viser at informantene hadde flere synspunkter de uttrykket gjennom intervjuet i lys av både fordeler og ulemper knyttet til nettopp dette:

Petra:

«Jeg føler at jeg egentlig har krav på litt mer enn det jeg får siden jeg føler at læreren noen ganger enten glemmer meg eller ikke bryr seg om meg og mitt behov da. Jeg føler at de ikke dobbeltsjekker om jeg har fått med meg alt fra undervisningen som

fører til at jeg ikke får det jeg har behov for. Jeg kunne heller ønske at lærerne hadde kommet til meg og lagt frem alle valgmulighetene sånn at jeg også kan være med på å bestemme hvordan jeg ønsker at undervisningen er tilrettelagt for meg enn at jeg skal gå til lærerne fordi da føler jeg at de kan bli sure ved at jeg kan trenge meg for mye på. Når jeg først bruker høreapparatene føler jeg at jeg får med meg mer av undervisningen som også gir meg større nytte av å faktisk være i klasserommet. Da føler jeg meg mer inkludert og at jeg har større muligheter til å samarbeide med de andre».

Ali:

«Jeg føler at undervisningen blir tilrettelagt etter mitt behov i de klasserommene anlegget er montert fordi der blir alt det som blir sagt av læreren høyere og tydeligere, noe som fungerer bra, men det gjelder ikke i de andre klasserommene der høyttalerne ikke er montert da. En annen ting som også er litt dumt er at det kun er lærerens stemme som blir forsterket gjennom dette anlegget siden det er jo kun læreren som bruker mikrofon. Jeg får med meg hva elevene som sitter i nærheten av meg sier, men det er litt vanskeligere med de elevene som sitter lengere unna. Da er det lettere for meg å være aktiv i små grupper fremfor en hel klasse fordi det er færre personer å fokusere på, så jeg blir veldig glad når vi får gruppeoppgaver».

Miguel:

«Jeg føler jeg får med meg kun halvparten av undervisningen fordi samtaleforsterkerne forsterker kun det læreren sier og ikke medelevene. Det er jo flere ganger de andre sier ting som er viktig å få med seg, og jeg hører jo hva de elevene som sitter ved siden av meg sier, men det er verre med de som sitter på den andre siden av klasserommet. Derfor mener jeg at gruppearbeid på færre elever fungerer bedre for meg da jeg ikke trenger å anstrenge meg like mye for å få med meg hva som har blitt sagt. Så her er det både positive og negative sider ved å bruke dette hjelpemidlet».

Det jeg tolker ut ifra dette er at kvaliteten i opplæringen kunne vært bedre på enkelte områder, noe samtlige informanter er enige om. Det er både fordeler og ulemper ved bruk av de ulike hørselstekniske hjelpemidlene, men kvaliteten i opplæringen har en positiv effekt når hjelpemidlene først blir riktig brukt. Det var ikke like lett for alle å få med seg absolutt alt fra

undervisningen, bortsett fra Petra som ikke var avhengig av plassering i klasserommet. Men Petra kunne fortsatt føle seg som en byrde for læreren hvis hun var nødt til å si om noe hun egentlig har krav på. Ali derimot prøver å løse situasjonen sin selv ved å sette seg foran i klasserommet, men ønsker heller å få lydutfjellingsanlegget montert i alle klasserom han bruker. Miguel virker litt oppgitt av at hjelpemidlet kun har en positiv effekt på halve undervisningen. Han mener også det er vanskeligere å få med seg hva som blir sagt av elever plassert lengre unna han, og mener at gruppearbeid på færre elever kan være en løsning på det.

5.3 Trivsel knyttet til faglig - og sosial inkludering

Trivsel er det tredje tema som ble tematisert på tvers av intervjuene. Det som tematiseres her er spørsmålet om når informantene mener de føler seg mest inkludert i skolen, og hvilke elementer som er viktigst for deres opplevelse av inkludering. Er det gjennom følelsen av inkludering i sosiale sammenheng eller inkludering i forbindelse med faglig formidling og muligheten til å oppnå de samme kompetansemålene? Ut ifra dette kom det blant annet frem at:

Petra:

«Jeg vil si at jeg trives bedre og føler meg mer inkludert av å være sosial med andre enn å fokusere på det faglige, hvertfall for meg. Fordi jeg føler det er viktig å være en del av fellesskapet sånn at jeg vet at jeg er en del av de andre. Det er sånn jeg vet at andre vil være med meg selv om jeg på en måte er litt annerledes enn de andre. Men det er ikke like lett hver gang siden noen ganger føler jeg at de spør fordi de må, og ikke fordi de vil. Men når de først spør så føler jeg meg bra og kunne ønske at de hadde spurt oftere».

Ali:

«Det er vel det faglige som er det viktigste i lengden mener jeg. Det sosiale er også ganske viktig fordi det er jo viktig å føle at man er en del av fellesskapet, men det er noe jeg mener ikke veier like høyt som det faglige da. Grunnen til det er fordi det er det faglige som vil gi meg en bra fremtid fordi man må jo ha gode karakterer for å komme seg inn på videreutdanning og sånt, men selvfølgelig må man jo også ha det bra når man først er på skolen. Så for min del vil jeg kanskje si at begge er ganske

viktige siden begge har sine fordeler, men hvis jeg må velge så mener jeg at det faglige er viktigere».

Miguel:

«For meg så er det faglige helt klart viktigere enn det sosiale fordi det er min egen fremtid det er snakk om. Så hvis jeg ikke gjør det bra nok på skolen eller fokuserer mer på det faglige for at jeg kan få gode karakterer, så er det jo kun meg selv det vil gå ut over til slutt uansett. Så for min del så er det faglige absolutt det viktigste å fokusere på. For meg spiller det ingen rolle om jeg må legge det sosiale på siden for å fokusere på det faglige fordi det er det som avgjør fremtiden min».

Både det å være inkludert i sosiale sammenheng og i forbindelse med det faglige er to svært viktige fokusområder for at man skal trives på skolen. Det er også svært individuelt på hva som er viktigst for deres trivsel og følelse av inkludering, noe vi også kan se gjennom informantenes svar. Petra mener hun trives bedre når hun føler seg sosialt inkludert fordi det å være en del av fellesskapet er viktig for at hun skal føle seg inkludert i skolen. Miguel mener den faglige inkluderingen helt klart er den viktigste for hans trivsel fordi han mener det gir en trygghetsfølelse i forbindelse med en god og sikker fremtid. Ali derimot mener at begge elementene var viktige faktorer for at man skal trives og føle seg inkludert på skolen. Samtidig la Ali også frem at hvis han var nødt til å velge, så ville han ha prioritert deres faglig inkludering som den viktigste faktoren. Gjennom svarene til informantene forstår jeg det slik at både Miguel og Ali opplever den faglige inkludering som viktigere for sin trivsel fremfor Petra som heller mener at den sosiale inkluderingen er viktigst for hennes trivsel på skolen.

5.4 Inkluderingsprinsippet innad opplæringen

Enda et interessant og sentralt tema er inkluderingsprinsippet innad opplæringen. Dette fremheves gjennom informantenes tanker og ideer i forbindelse med fordeler og ulemper ved en tilrettelagt opplæring enten *innenfor* eller *utenfor* klasserommet. Her er jeg interessert i å undersøke hvordan informantene tror de vil oppleve graden av inkludering og segregering knyttet til et individuelt opplegg. Dette vil fremheves i situasjoner hvor eleven både har et individuelt opplegg *inni* klasserommet blant fellesskapet og *utenfor* klasserommet separert fra klassen. Funnen her er ikke basert på informantenes egne erfaringer når det gjelder et individuelt opplegg *utenfor* klasserommet, men heller i lys av deres antakelser av hvordan en slik tilrettelegging hadde vært:

5.4.1 Individuelt opplegg innenfor klasserommet

Petra:

«Jeg mener at ulempen ved å ha eget opplegg inni klasserommet kan være at klassen vil se på meg som dum og man selv kan føle at man henger litt etter mens resten av klassen går videre som uansett fører til at man må ta igjen undervisningen etterpå. Også er det heller ikke like lett å konsentrere seg når man vet at alle andre har et helt annet opplegg enn seg selv. Fordelen med dette tror jeg kan være at man får en mer tilrettelagt opplæring av undervisningsstoffet ved å fortsatt være i klasserommet som også gjør at man har større sjanser for å bli like god som resten av klassen. Når man får et tilrettelagt opplegg kan man få en følelse av at læreren tar hensyn til mine individuelle behov».

Ali:

«Jeg mener at fordelene med et eget opplegg inni klasserommet kan være at opplæringen blir tilrettelagt for meg og mine behov samtidig som jeg fortsatt får muligheten til å være en del av klassen. Ulempen mener jeg er at man kan føle seg ekstra dum når man trenger et annet opplegg enn resten av klassen».

Miguel:

«Det jeg tror fordelene kan være ved å ha et eget opplegg inni klasserommet ved å fortsatt være en del av klassen er at jeg fortsatt hadde vært sosial med de andre. Ulempen derimot kan være at jeg hadde vært den eneste med et eget opplegg siden jeg er veldig glad i å være i et fellesskap med andre. Så da føler jeg at jeg hadde mistet den muligheten til å blant annet samarbeide med medelevene mine».

Ut ifra informantenes svar tolker jeg det slik at de ikke ønsker å skille seg ut fra mangfoldet. Ved at de skulle hatt et eget opplegg inni klasserommet gjør det åpenbart for resten av klassen at de har behov for ekstra tilrettelegging. Informantene uttrykker også at de er redde for å skille seg ut på en negativ måte som kan føre til at andre ser på de som faglig svakere eller behandler de annerledes. Men på den andre siden mente samtlige informanter at fordelene med et slikt opplegg er at de fortsatt får muligheten til å være en del av klassefellesskapet som øker deres følelse av å være inkludert.

5.4.2 Individuelt opplegg utenfor klasserommet:

Petra:

«Eneste ulempen jeg tror kan være ved å ha et eget opplegg utenfor klasserommet er hvis det opplegget blir et ekstra opplegg i tillegg til opplegget resten av klassen får, men hvis opplegget utenfor klasserommet blir et istedenfor opplegg så tror jeg det kan gå greit. Det hadde vært altfor mye å gjøre for meg hvis jeg skulle hatt to forskjellige opplegg i et fag, men hvis det ikke er det så går det sikkert bra».

Ali:

«Fordelen ved å ha et eget opplegg utenfor klasserommet er at jeg får muligheten til å holde fokus på meg selv og ikke på hva alle andre rundt meg driver med. Ulempen derimot er jo at jeg må bort fra klassen som fører til at jeg blir ekskludert fra fellesskapet, men igjen så er det dette som kanskje hadde hjulpet meg med å få gode karakterer».

Miguel:

«Fordelen ved å ha et eget opplegg utenfor klasserommet hadde jo vært at jeg hadde vært mye mer konsentrert og ikke lagt merke til andre rundt meg siden da er jeg alene, men ulempen med det er at jeg hadde blitt annerledes behandlet enn resten av klassen som er skremmende siden jeg er redd for at klassen også hadde sett på meg og behandlet meg annerledes. Jeg hadde ikke følt meg som de andre».

På den ene siden tolker jeg svarene deres som at det er bedre å ha et eget opplegg utenfor klasserommet fremfor inni klasserommet da fokuset til læreren kun er rettet mot eleven og at eleven får bedre konsentrasjon ved å være alene. På den andre siden derimot tolker jeg at et eget opplegg innenfor klasserommet vil forsterke inkluderingsprinsippet fordi elevene får muligheten til å fortsatt være en del av fellesskapet, men at det også kan føre til at medelevene anser eleven som faglig svakere enn resten av klassen. Ali og Miguel som fokuserer mer på faglig inkludering i forbindelse med deres fremtid mener også at opplegget utenfor klasserommet vil gi bedre konsentrasjon som også vil oppleves som en fordel selv om det ekskluderer de fra fellesskapet.

5.5 Normalisering av nedsatt hørsel

På slutten av intervjuet spurte jeg alle informantene om det var noe de ønsket å tilføye som de mente burde komme frem som jeg ikke hadde spurt om. Interessant nok påpekte samtlige informanter det samme poenget som var normalisering av nedsatt hørsel. Alle mente det var svært viktig at nedsatt hørsel ikke burde bli sett på som noe annerledes, men heller en form for normalitet da det i dag finnes svært mange med denne type begrensningen. De mente også at det bør bli en mer åpen kommunikasjon rundt dette tema da de blant annet sa at:

Petra:

«For meg vil det beste være at opplæringen ikke skal bli så mye bedre, men mer tydeligere. Dette mener jeg fordi dette kan være med på å forbedre kvaliteten av opplæringen som igjen gjør at vi kan være på det samme nivået som resten av klassen. Jeg mener også at det er veldig viktig at læreren gir fellesinformasjon til klassen om hørselen min for å gjøre dette så normalt som mulig sånn at jeg slipper å få så mange spørsmål i ettertid om hvorfor jeg bruker et teknisk hjelpemiddel. På den måten kan læreren svare på alle spørsmål i fellesskap enn at jeg skal få flere spørsmål over en lenger periode».

Ali:

«Jeg synes ikke at andre burde ha en sterk reaksjon på at folk med nedsatt hørsel bruker et teknisk hjelpemiddel for å høre bedre, siden det er flere som har reagert på det og stilt meg spørsmål rundt det. Jeg vil heller at folk skal tenke på nedsatt hørsel som normalt og at det er greit å bruke et teknisk hjelpemiddel på lik linje som noen for eksempel bruker brille på grunn av nedsatt syn. Å bruke briller på grunn av nedsatt syn er jo noe som er synligere enn nedsatt hørsel, som gjør at syn blir mer normalt. Også er det ikke mange som er like åpen til å snakke om hørselen heller. Derfor tror jeg at folk reagerer sterkere på nedsatt hørsel enn nedsatt syn».

Miguel:

«Jeg vil bare si at alle mennesker er like mye verdt uansett hvordan de ser ut, uansett hvordan de er, uansett hva. Alle mennesker er mennesker og man skal ikke bli behandlet annerledes på noen som helst måte. Derfor synes jeg at folk burde bli flinkere til å tenke at det faktisk er greit å bruke et ekstra hjelpemiddel til nedsatt hørsel uten at folk skal reagere så sterkt på det».

Gjennom dette temaet er det tydelig at samtlige informanter er opptatt av at nedsatt hørsel er noe som burde bli sett på som en del av variasjon innenfor normalen og ikke som et avvik. Petra mener at lærerne burde bli flinkere til å bruke seg selv som en informasjonskanal til å formidle dette budskapet til klassen slik at elever på skolen kan se på hørselstekniske hjelpemidler som normalt. På den måten foreligger det en antakelse om at informasjon om hørselsnedsettelse sprer seg og normaliseres slik at flere blir klar over hva nedsatt hørsel er og hvordan man kan forbedre en slik situasjon.

5.6 Oppsummering av analysen

Til oppsummering var det totalt 5 temaer som vi har sett på tvers av intervjuene; kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse, kvaliteten i opplæringen, trivsel i forbindelse med faglig- og sosial inkludering, inkluderingsprinsippet innad opplæringen og normalisering av nedsatt hørsel.

Innenfor kommunikasjon var samtlige hørselstekniske hjelpemidler med på å forsterke hørselen som igjen ga en positiv effekt i forbindelse med økt kommunikasjonsmuligheter. Informantene følte seg mer aktiv i undervisningen som blant annet reduserte repetering av fagstoffet i etterkant av undervisningen slik at det var lettere å faglig henge med resten av klassen. Høreapparater var ifølge Petra en fordel da hun bruker hjelpemidlet uavhengig av andre og selv justere lyden etter behov. Både Ali og Miguel kan også selv justere lyden etter behov, men var mer begrenset til kun lærerens stemme da deres hørselstekniske hjelpemiddel kun var koblet til lærerens hjelpemiddel.

Kvaliteten i opplæringen derimot var ikke slik jeg hadde forventet. Alle informantene mener at de har krav på mer enn det de får i dag. Informantene mener at opplæringen blir tilrettelagt etter deres individuelle behov, men at tilretteleggingen også kunne ha vært bedre i forhold til valgmuligheter, tilrettelegging i alle klasserom som blir brukt av informantene og forsterking av stemmer til medelevene på lik linje som lærerens stemme. Både Ali og Miguel mener at de i flere tilfeller får med seg kun halvparten av opplæringen som blir gitt og er nødt til å repetere fagstoffet på nytt i ettertid, noe som oppleves som et tungt dobbeltarbeid.

Innenfor kategorien trivsel ble det lagt vekt på hvilken faktor som var viktigst for informantenes følelse av trivsel av enten sosial inkludering eller faglig inkludering. Petra

mente at det å være sosialt inkludert veide tyngre enn faglig inkludering fordi det var viktig for henne å være en del av et sosialt nettverk både innenfor og utenfor skolen. Samtidig føler hun også at medelevene spør henne om å være med på ulike aktiviteter kun fordi de er nødt til det og ikke fordi de vil. Derfor mener hun at det å være sosialt inkludert er viktigere. Ali mener at den faglige inkluderingen er viktigere i det lange løp fordi han vektlegger faglig prestasjon, men at det sosiale også er ganske viktig gjennom skolegangen. Miguel derimot mener at den faglige inkluderingen helt klart er viktigere enn det sosiale fordi det er gjennom det faglige man har større muligheter for å nå de karrieremessige målene han har for fremtiden. Det var ingen problem for Miguel å heller prioritere den faglige inkluderingen fremfor det sosiale gjennom skolegangen.

Kategorien inkluderingsprinsippet innad opplæringen ble delt i to da det var to fokusområder som ble vektlagt.

Innenfor første fokusområdet, et individuelt opplegg *inni* klasserommet, mener både Petra og Ali at ulempen kan være at de fort kan føle seg faglig svakere og annerledes selv om de fortsatt er en del av klassefellesskapet fordi de vil være de eneste med et tilrettelagt opplegg. Mens Miguel mener at ulempen med eget opplegg kan føre til at man mister muligheten til å være sosial med medelevene da han trives i fellesskap med andre. Fordelen derimot ifølge samtlige informanter var at opplæringen ble tilrettelagt etter deres individuelle behov mens de fortsatt fikk muligheten til å være en del av klassefellesskapet, noe som dermed ivaretok inkluderingsprinsippet.

I tilfelle der man har et tilrettelagt opplegg *utenfor* klasserommet mener Petra at ulempen vil være at faget vil oppleves ekstra tungt hvis opplegget er et ekstra opplegg ved siden av opplegget i ordinær klasse. Ali mener at ulempen hadde vært at man er nødt til å separeres fra klassefellesskapet noe som hadde gitt en følelse av ekskludering. Miguel mener at separering fra klassefellesskapet fører til at man blir annerledes behandlet enn resten, noe som kan øke muligheten for at klassen også skal se på og behandle han annerledes. Fordelen med et eget opplegg *utenfor* klasserommet var ifølge Petra greit hvis dette opplegget ble erstattet med opplegget som var inni klasserommet. Ali mener at fordelen er å få muligheten til å fokusere på seg selv og ikke på hva andre driver med. Miguel derimot mente at konsentrasjonen hadde økt fordi all fokuset hadde rettet seg mot seg selv og opplegget som ble gitt.

Den siste kategorien dreier seg om normalisering av nedsatt hørsel. Samtlige informanter mener at nedsatt hørsel burde bli oppfattet som en normal begrensning å ha. Derfor mener

Petra at det er svært viktig at læreren fungerer som en informasjonskanal til elevene for å formidle informasjon om hørselshemming og svare på spørsmål knyttet til det. På den måten kan læreren bidra til å spre et viktig budskap om at det å ha en form for nedsatt hørsel er like normalt som andre begrensninger. Informantene vil også at det i samfunnet skal bli like normalt å bruke et hørselsteknisk hjelpemiddel på lik linje som andre hjelpemidler til andre begrensninger som for eksempel briller på grunn av nedsatt syn.

6.0 Drøfting og refleksjon

Problemstillingen i denne oppgaven går ut på:

«Hvordan opplever hørselshemmede elever bruken av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med inkluderende opplæring i skolen?»

I dette kapitlet vil hovedproblemstillingen fra dette forskningsprosjektet drøftes i lys av mine 3 forskningsspørsmål knyttet opp mot teori, funn, relevant fagfelt og forskning. Kapitlets struktur deles inn i 3 hoveddeler, hvor hver del drøfter hvert sitt forskningsspørsmål. Under hvert forskningsspørsmål vil relevante temaer fra forskningsfunn, som er presentert i kapittel 5, trekkes inn. For å gi drøftingskapitlet en logisk struktur vil det første forskningsspørsmålet gi et innblikk i hvordan hørselstekniske hjelpemidler kan føre gode læringsprosesser for elever med nedsatt hørsel. Deretter vil det andre forskningsspørsmålet fremheve et par fordeler og ulemper som kan forekomme av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med en tilrettelagt opplæring. Og for å kunne se på denne problemstillingen i et mer teoretisk perspektiv vil det tredje forskningsspørsmålet tilslutt drøfte forholdet mellom hørselstekniske hjelpemidler og inkludering i lys av et teoretisk rammeverk. Teoretikerne vil først og fremst bli drøftet i det tredje forskningsspørsmålet, men vil også bli anvendt i de andre forskningsspørsmålene der det er relevant. Forskningsspørsmålene som vil bli drøftet i denne oppgaven er følgende:

1. På hvilken måte kan hørselstekniske hjelpemidler føre til gode læringsprosesser for elever med nedsatt hørsel?
2. Hva slags fordeler og ulemper er det ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med en tilrettelagt opplæring?
3. Hvordan er forholdet mellom hørselstekniske hjelpemidler og inkludering hos informantene, og hvordan kan det forstås ut ifra et teoretisk rammeverk?

6.1 På hvilken måte kan hørselstekniske hjelpemidler føre til gode læringsprosesser for elever med nedsatt hørsel?

I det første forskningsspørsmålet ønskes det å undersøke hva slags gode læringsprosesser hørselstekniske hjelpemidler kan føre til for hørselshemmede elever. Dette fokuset vil belyses ved å trekke frem informantenes synspunkter og erfaringer opp mot oppgavens teoretiske grunnlag og forskning på feltet. Dette vil blant annet fremlegges gjennom kvaliteten

informantene opplever av en tilrettelagt opplæring ved bruk av deres hørselstekniske hjelpemiddel, når informantene mener de trives best på skolen og hvordan læringsmiljøet kan påvirke skolehverdagen.

6.1.1 God kvalitet av opplæringen kan gi større utbytte av undervisningen

Informantene i dette forskningsprosjektet mener at kvaliteten av den tilrettelagte opplæringen ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler er av varierende grad. Ved bruk av høreapparater mener Petra at hun egentlig har krav på litt mer enn det hun får per i dag fordi hun iblant kan føle seg glemt og ignorert av læreren. Hun mener at læreren burde ta et større initiativ til å sørge for at hun har fått med seg alt fra undervisningen, og gjennomgå det hun ikke har fått med seg på nytt. Petra mener at hun fort kan bli oppfattet som en byrde for læreren hvis hun selv blir nødt til å spørre om noe fra undervisningen. Ali og Miguel derimot mener at de opplever økt kvalitet av opplæringen når de først får med seg det som blir sagt, men at de samtidig også mister en verdifull del av opplæringen da tilgangen gjennom deres hørselstekniske hjelpemidler til tider er begrenset.

På den ene siden kan dette knyttes opp mot Batesons kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2014) da informantene opplever flere kommunikasjonsmuligheter gjennom hørselstekniske hjelpemidler fordi de hører bedre. Hørselen er da den kommunikasjonskanalen som trengs å styrkes for hørselshemmede fordi den har en betydningsfull effekt i forbindelse med å for eksempel oppfatte informasjon. Økt oppfattelse av informasjon vil gi økt mulighet for å ta større del i samtaler fordi det bidrar til å danne flere relasjoner som videre vil gi en økt følelse av å være inkludert. Ved å ha tilgang til ulike relasjoner innenfor skolens rammer kan ifølge Batesons kommunikasjonsteori være med på å styrke trivselen da det bidrar til å delta i flere situasjoner (Ulleberg, 2014). På den andre siden kan forskningsfunnene fra dette studiet også trekkes opp mot segregering da både Ali og Miguel til tider mister enkelte deler av undervisningen. Når det kun er lærerens stemme som styrkes, enten gjennom mikrofon eller teleslynge, og når det hørselstekniske hjelpemidlet kun er tilgjengelig i enkelte klasserom kan dette redusere tilgang til informasjon, noe som kan øke følelsen av ekskludering. Når en hørselshemmet opplever en begrenset tilgang til kommunikasjon vil det påvirke deres muligheter til å delta i undervisningen. På den måten kan det også ifølge Vygotskys proksimale utviklingssone påvirke lærerens mulighet til å kartlegge hva den eleven er i stand til å mestre, både knyttet til sosial- og faglig utvikling (NOU 2003:16). Dette kan da føre til at den hørselshemmede, ifølge Kristeva (2008), føler seg annerledes enn resten, noe som kan

oppleves som ekstra sårbart da de allerede kan være sårbare og annerledes i forbindelse med deres hørselssvikt. Ifølge Falvey og Givner (sitert av INVESTT, 2014, s. 4) kan slike tilfeller øke grad av isolasjon. Ut ifra dette kan man anta at lærerens rolle har en stor påvirkning hos elevene. Dette kan knyttes opp mot Haug (2014) som påpeker at kompetente lærere som har den nødvendige og tilstrekkelige kunnskapen om fagområdet sitt har større mulighet til å påvirke elevene på den riktige måten fremfor en vikar som ikke har den samme kunnskapsbakgrunnen. Ved at læreren spør klassen om det er noe som trengs å gjentas kan gi en følelse av å være inkludert fordi læreren vet at det er elever i klassen som kanskje har behov for repetisjon.

Ifølge Statped (2019) burde man allerede i barnehagen være i stand til å se de grunnleggende kommunikasjonsferdighetene hos alle barn og utrede barnet slik at de kan få den hjelpen de trenger hvis barnet ikke utvikler seg som forventet etter deres alder. Nyhus (2012) påpeker gjennom Utdanningsforskning at tidlig oppdagelse og tidlig innsats av hørselstap kan øke mulighetene til gode kommunikasjonsferdigheter, noe som også er et gjennomgående prinsipp i opplæringen gjennom Stortingsmelding 16 (2006-07) – «... og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring». Derfor anbefales det for tunghørte å implementere et CI-apparat inn i sneglehuset i øret så tidlig som mulig for å kunne utvikle talespråket best mulig (hlf, u.å.). Forskning viser også at mindre tilgang til gode kommunikasjonsmuligheter kan ha en negativ effekt hos hørselshemmede som for eksempel kan føre til psykososiale vansker (Vartun, 2019).

6.1.2 Ulik kvalitetsnivå

Informantene i dette forskningsprosjektet forteller om ulike opplevelser av sine ulike hørselstekniske hjelpemidler. Petra opplever på den ene siden at høreapparatene gir økt utbytte av undervisningen da hun bruker apparatet uavhengig av noen andre og velger selv hvilke lyder som ønskes å forsterkes. På den andre siden mener hun også at hun har krav på mer enn det hun får da læreren ikke alltid sørger for at hun har fått med seg alt av undervisningen, blant annet ved at hun selv er nødt til å spørre om repetisjon. På den måten mener Petra at hun kan føle seg glemt. Ali som bruker lydutjevningssanlegg mener at opplæringen blir tilrettelagt etter hans behov, men kun i de klasserommene hvor anlegget er montert. Han ønsker også at lydutjevningssanlegget skulle vært montert i alle klasserom han bruker, men prøver heller å tilpasse seg situasjonen ved å selv ta initiativ til å sette seg foran for å sitte nærmest den viktigste stemmen i klasserommet; læreren. Miguel opplever mye av

det samme som Ali da samtaleforsterkerne kun forsterker lærerens stemme og ikke medelevenes. Han mener også at han hører medelevene som sitter nærmere han bedre fremfor andre elever på den andre siden av klasserommet. Derfor mener han at han halvveis er fornøyd med kvaliteten av opplæringen da kun halve undervisningen forsterkes gjennom hjelpemidlet.

Selv om hørselstekniske hjelpemidler ikke vil gi en normal hørselsfunksjon (Winter, 2018) har informantene i det minste muligheten til å selv bestemme hvilke lyder de ønsker å forsterke ut ifra sin individuelle hørselskurve (nav, 2014). Ifølge Kunnskapsløftet skal elevene kunne oppnå grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning ved at opplæringen er tilpasset etter elevenes behov (Briseid, 2006; Regjeringer, 2018), men hvordan kan elever med nedsatt hørsel være i stand til det når deres hørselstekniske hjelpemidler til tider begrenser både hørselen og kommunikasjonsmuligheter? Ved at læreren, sett ut ifra Vygotskys proksimale utviklingszone (Statped, 2004), kartlegger hvordan en hørselshemmet elev lærer best kan bidra til å øke undervisningskvaliteten da undervisningopplegget blir lagt opp etter deres individuelle premisser. Dette kan for eksempel være i form av gruppearbeid på færre personer. På den måten kan enkelte relasjoner, sett ut ifra Batesons relasjonsperspektiv (Ulleberg, 2014), også forsterkes da den hørselshemmede får muligheten til å jobbe tett sammen med enkelte medelever. Slik kan disse relasjonene også bidra til å danne sterkere vennskapsbånd som kan oppleves som fordel i sosiale sammenheng.

Forskning viser til at barn som får mindre tilgang til kommunikasjonsmuligheter vil ha større muligheter til å bli rammet av psykososiale vansker fremfor normalhørende jevnaldrende. Det blir også vist til at tidlig tilgang til veiledning til foreldre er svært nødvendig da dette styrker deres kunnskap om hvordan de kan kommunisere på en best mulig måte med sine hørselshemmede barn. En slik veiledning kan også føre til at foreldre blir gode språkmodeller for sine barn som kan gi større muligheter til kommunikasjon og tryggere rammer innad et språkmiljø. Tidlig tilgang til god kommunikasjon kan redusere psykososiale vansker hos barn med nedsatt hørsel samt øke deres livskvalitet på lik linje som jevnaldrende (Vartun, 2019). Telstø (2012) påpeker også at effektiv kommunikasjon, sosial kontakt og overføring av informasjon med andre er et nødvendig behov for hørselshemmede. Samtidig er det også nødvendig å påpeke at Roald (2012) mener at kvalitetsoppnåelse i skolen er krevende der det ikke er noen garanti for at kvalitetsvurdering fører til kvalitetsforbedring.

6.1.3 Trivsel knyttet til faglig- og sosial inkludering

Petra hadde et større behov for sosial inkludering fremfor faglig utvikling for å trives på skolen. For Ali var begge viktige momenter for å trives, men at den faglige inkluderingen veide tyngre hvis han var nødt til å velge. Miguel er ganske sikker på at den faglige inkluderingen definitivt var det viktigste for hans opplevelse av trivsel i skolen.

Ved at hørselstekniske hjelpemidler bidrar til å gi bedre hørsel øker det muligheten for hørselshemmede elever til å ta større del i sosiale sammenhenger som for eksempel i en samtale med flere personer. Slike sammenheng kan skape et nettverk hvor man får muligheten til å utvide sin vennskapskrets med jevnaldere på skolen. God trivsel på skolen vil kunne bidra til gleden av å være på skolen og motivasjon til å fokusere i undervisningen. Alt dette kan ha en sammenheng med elevenes faglige utvikling som igjen øker deres fremtidsmuligheter. Kunnskapsløftet understreker de fem grunnleggende ferdigheter; lese, skrive, regne, muntlige- og digitale ferdigheter, som elevene skal være i stand til å beherske etter endt obligatorisk grunnskole. Disse ferdighetene ansees som nødvendige ferdigheter for å oppnå en faglig forståelse og utvikling. Det er gjennom disse ferdighetene en danner identitet og sosiale relasjoner som man vil ha behov for i fremtiden i forbindelse med blant annet utdanning, arbeid og samfunnsliv (Udir, 2018). På samme måte som Bateson understreker at relasjon er viktig for å tilegne seg informasjon og komme i kontakt med andre (Ulleberg, 2014), påpeker Utdanningsdirektoratet (2016) også at sosiale relasjoner på skolen i forbindelse med vennskap har en stor påvirkning på elevenes trivsel i skolehverdagen knyttet til faglig utvikling og læring. Årsaken til det kan være fordi flere skoler i dag har en kultur som handler om å «være en av de andre» som dreier seg om å passe inn i majoriteten i skolen og ikke skille seg ut. Ved å skille seg ut i altfor stor grad fra resten kan føre til mangel på venner som igjen kan påvirke elevenes utvikling i en negativ retning som for eksempel i form av ekskludering eller psykososiale vansker (Udir, 2016). For at hørselshemmede elever skal være i stand til utvikling og mestring på lik linje som andre kan det være behov for å tilrettelegge opplæringen etter deres individuelle behov. Dette kan både være tilrettelagt gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning hvor begge opplæringslovene fokuserer på å forenkle den ordinære opplæringen etter elevens individuelle behov slik at deres muligheter for mestring også oppleves som en realitet (Groven, 2013, s. 87; opplæringslova, 1998, § 1-3).

Forskning viser at hørselshemmede elever opplever store utfordringer i forbindelse med ulike aktiviteter i skolen. Flere bruker heller energien sin til å lytte til hva som har blitt sagt i en samtale fremfor å delta i samtalen. Andre opplever at deres hørselstekniske hjelpemiddel ikke kan tas i bruk i alle sammenheng som for eksempel i vannaktiviteter som fører til at de unngår slike aktiviteter. Bursdagsfeiringer og trening er også andre eksempler på aktiviteter som knytter et sterkere bånd mellom jevnaldere, men som flere hørselshemmede unngår da slike aktiviteter kan føre til utmattelse eller hodepine på grunn av høy eller skarp lyd. Dette kan da blant annet føre til at hørselshemmede elever opplever ekskludering som også kan ha en påvirkning på andre arenaer som for eksempel på skolen dagen etter en slik aktivitet. Grunnen til det er fordi hørselshemmede ikke får muligheten til å delta på samtaler som omhandler situasjoner fra aktiviteten de måtte droppe dagen før (Rødal & Høegh-Omdal, 2017).

6.1.4 Læringsmiljø

Samtlige informanter i dette forskningsprosjektet mener at det ville vært til fordel å fortsatt være en del av klasseromsundervisningen uavhengig av hvordan behovet for tilrettelegging av opplæringstilbudet er lagt opp. Grunnen til det er fordi de hadde følt seg inkludert selv når de var klar over at opplæringen er lagt opp litt annerledes for de. Men på den andre siden ville noen av informanter også følt seg ekstra svake og annerledes fordi det ville vært åpenbart for resten av klassen at de har behov for et annet opplegg, noe som kan relateres opp mot synet til Kristeva i forbindelse med det å være annerledes. Petra var redd for å henge etter resten av klassens opplegg selv om hun var tilstede i klasserommet, mens Miguel var redd for å miste muligheten til å være sosial med klassen. Dette kan relateres opp mot tilpasset opplæring som dreier seg om å tilrettelegge opplæringen etter elevenes individuelle behov, men på en slik måte at det fortsatt opprettholder inkluderingsprinsippet da tilpasset opplæring alltid skal foregå innad fellesskapet (Udir, 2018). Dette kan samtidig oppleves som en positiv effekt for skolen/læreren i forbindelse med at alle elever fortsatt er en del av klassefellesskapet, noe Salamancaerklæringen også understreker (NOU 2009:18, s. 233). Denne type tilretteleggingsmetoden kalles også for «push-in» da det handler om å tilføye ekstra ressurser inn i klasserommet fremfor å trekke eleven ut av fellesskapet for å tilrettelegge opplæringen («pull-out») (Statped, 2017).

Forskning viser at flere lærere har hatt gode og positive erfaringer med bruk av «push-in» modellen. Det er også vist at denne metoden fungerer godt for mange elever, men at alle dessverre ikke har like god effekt av den (Hjulstad, Haugen, Wik, Holkesvik & Kermit,

2015). På den andre siden er det også svært viktig å undersøke hvordan elever som har behov for et opplegg utenfor klasserommet oppfatter en slik type ordning. Her kan vi se på informantenes tanker om hvordan de hadde følt seg hvis opplæringsopplegget deres hadde vært annerledes fremfor klassens opplegg. Dette vil bli diskutert i kapittel 6.2.

Det kan av ulike årsaker være at alle elever ikke er i stand til å be om hjelp, motta eller gi tilbakemeldinger av en tilrettelagt opplæring. Derfor er det nødvendig å understreke at det er viktig med et godt og trygt klassemiljø hvor elevene er klar over at alle har sin egen måte å fungere på og behov for ulike tilrettelegginger for å kunne være i stand til å utvikle seg og lykkes i det de gjør. Dette er noe Kristeva også påpeker ved at en funksjonssvikt ikke skal bli sett på som en feil, problem eller avvik, men heller en av flere måter å leve på i samfunnet (Engebretsen & Solvang, 2010). Elevundersøkelsen viser til at elevenes læringsmiljø og læringsresultater har en stor påvirkning på hverandre. På den ene siden vil et godt læringsmiljø bidra til at elevene presterer bedre på skolen. På den andre siden er det like viktig å tenke at alle lærer i sitt eget tempo og at det ikke er et mål om at alle skal få til alt. Det må være åpenhet om at det er variasjon i hvordan elever lærer og hvor raskt de lærer (Udir, 2016). Det å innhente hjelp fra andre for at en selv skal være i stand til mestring og utvikling kan trekkes opp mot Vygotskys proksimale utviklingssone. Målet er da å finne ut hvordan eleven presterer på ulike områder, uavhengig av om det er på egenhånd eller ved hjelp av andre (Olsen & Mikkelsen, 2015). Vygotsky legger også et stort fokus på miljøet i forbindelse med elevens læring og deres individuelle behov (Imsen, 2010). På den måten kan man anta at medelevenes reaksjoner og håndtering av informantenes situasjon har en stor innflytelse på hvordan det er å ha et tilrettelagt opplegg i klasserommet. Dersom det er et åpent miljø med en åpen holdning om individuelle behov i klassen vil dette kunne øke mulighetene for aksept av individuelle behov og samarbeid mellom elevene i form av mestring og utvikling av opplæringstilbudet. Dette kan knyttes opp mot en undersøkelse utført av NAV Hjelpemiddelsentral Oslo og Akershus som viser til at læringsmiljøet i svært få tilfeller blir tilrettelagt for elever med lett hørselstap fremfor de med sterkere hørselstap. Konsekvensene av det er at hørselen for de med sterk hørselstap blir bedre da de får den tilretteleggingen de har behov mens de med lett hørselstap fortsetter å ha en nedsatt hørsel uten at dette tilrettelegges for (Johansen, 2017). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) har elevene rett til et godt læringsmiljø da det kan påvirke deres skolerresultater. Ved å ha høy motivasjon og arbeidsinnsats, ro i klassen, gode rutiner for å redusere mobbing, godt tilrettelagt arbeidsmiljø og god trivsel med medelevene vil føre til at elevene kan være i stand

til å prestere bedre på skolen (Udir, 2016). Dette kan også trekkes opp mot synet til Jonassen (u.å.) som mener at dårlig lydforhold i klasserommet kan ha negative konsekvenser for hørselshemmede elever fordi elever med funksjonshemninger er mer utsatt. Dette kan blant annet føre til at elever med nedsatt hørsel har dårligere konsentrasjon, presterer dårligere og henger mer etter enn klassen (Jonassen, u.å.). Derfor kan man anta at et godt læringsmiljø i klasserommet kan være enda viktigere for hørselshemmede da de også opplever andre utfordringer knyttet til hørsel generelt i skolehverdagen.

6.1.5 Oppsummering

Kort oppsummert gjennom dette første forskningsspørsmålet kan man tolke at informantene i dette forskningsprosjektet har hatt flere gode opplevelser ved bruk av deres hørselsteknisk hjelpemiddel. Dette kan begrunnes ved å trekke frem at informantene opplevde bedre kvalitet av opplæringen enn uten hjelpemidlet, men at hvert av hjelpemidlene ga ulik effekt av kvalitetsnivået. Det er også veldig individuelt på hvordan en trives best på skolen i forbindelse med inkludering, noe informantene i dette forskningsprosjektet også ga uttrykk for. Med dette er det også viktig å trekke frem at læringsmiljøet har en stor påvirkning til inkludering uavhengig av deres funksjonssvikt.

6.2 Hva slags fordeler og ulemper er det ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med tilrettelagt opplæring?

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg fordeler og ulemper en hørselshemmet kan oppleve ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med en tilrettelagt opplæring. Dette vil da bli besvart ved å fremlegge to fordeler og to ulemper informantene påpeker under intervjuet. Fordelene handler om at det ordinære opplæringstilbudet faktisk blir tilrettelagt etter deres individuelle behov og at samarbeidsmulighetene øker. Ulempene derimot handler om at enkelte hørselstekniske hjelpemidler kan gi noe begrenset effekt av bedre hørsel og at man ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler kan føle seg annerledes. Til slutt vil også temaet normalisering av hørselsnedsettelse drøftes. Dette kapitlet vil da drøftes i lys av et teoretisk rammeverk, ekskludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

6.2.1 Begrenset tilrettelegging

Den første ulempen er at enkelte hørselstekniske hjelpemidler kan føre til at tilretteleggingen av opplæringen kan bli begrenset. Petra er i utgangspunktet fornøyd med hvordan

opplæringen blir tilrettelagt ved bruk av høreapparater fordi hun bruker apparatet uavhengig av andre og kan selv styre hvilke lyd som skal forsterkes. Det er tider hun ønsker at læreren tar et større initiativ til å forsikre seg om hun har fått med seg alt fra undervisningen enn at hun selv er nødt til å spørre om repetisjon. Ali og Miguel derimot er også fornøyde i de tilfellene deres hørselstekniske hjelpemiddel fungerte som det skal, men opplever at de mister deler av undervisningen som en ulempe siden hjelpemidlet kun forsterker deler av opplæringen. Høreapparater er et hjelpemiddel som ikke er avhengig av andre faktorer på lik linje som samtaleforsterkere og lydutjevningsanlegg. Både samtaleforsterkere og lydutjevningsanlegg derimot fungerer i samarbeid med enten teleslynge eller mikrofon av den stemmen som skal forsterkes. På den måten er det begrenset hvilken stemmer som forsterkes siden alle i klassen ikke bruker teleslynge eller mikrofon (hjelpemiddeldatabasen, u.å; hlf, u.å.).

Informantene i dette forskningsprosjektet opplever på den ene siden «push-in» modellen som en fordel ved at opplæringen blir tilrettelagt slik at de fortsatt får muligheten til å være en del av klassefellesskapet, som tyder på å opprettholde inkluderingsprinsippet (NOU 2009:18, s. 233; Statped, 2017). Men på den andre siden er det begrenset hvor mye informasjon og fagstoff de faktisk får med seg gjennom samtaleforsterkere og lydutjevningsanlegg, som igjen kan påvirke kvaliteten på opplæringen. Dette kan i de tilfellene medføre at både Ali og Miguel mister deler av undervisningen som igjen fører til å føle seg ekskludert og ignorert. Ekskludering kan føre til at man føler seg utestengt som skaper et miljø der de som blir holdt utenfor søker etter hverandre. På den ene siden kan en slik erfaring gjøre det lettere for elever med felles erfaring å søke seg til hverandre basert på samme erfaringer, men dette vil fortsatt ikke redusere kulturen om utestenging og ekskludering da det stadig vil finnes nye ofre (Nordahl, Sørlige, Manger & Tveit, 2018) Derfor er det svært viktig at man allerede tidlig fokuserer på inkludering da det har en stor påvirkning på utviklingen av sosiale nettverk, livskvalitet og psykososial helse (Øksendal, 2019). Ropeid Sæbø (sitert av Rødal & Høegh-Omdal, 2017, s. 1) viser gjennom forskning at når kommunikasjonsmulighetene for hørselshemmede blir utfordrende er det mange som heller velger å fokusere på hva som blir sagt enn å faktisk delta i situasjonen som foregår. Det vil si at hørselshemmede kan føle seg utenfor fordi det rett og slett krever for mye kapasitet til å delta på enkelte aktiviteter (Rødal & Høegh-Omdal, 2017).

6.2.2 Begrenset tilgang

Både Ali, som bruker lydutjevningsanlegg, og Miguel, som bruker samtaleforsterkere, opplever at tilgangen til bedre hørsel fortsatt er begrenset da deres hørselstekniske hjelpemiddel kun forsterker enkelte fokusområder. Gjennom dette mener de at de mister deler av undervisningen som betraktes som verdifull i forbindelse med mestring og oppnåelse av kompetansemål. Dette kan i de tilfellene føre til at Ali og Miguel føler seg ekskludert da opplæringen ikke er tilrettelagt nok til deres individuelle behov. Derfor kan dette knyttes opp mot segregering som også handler om å skille enkelte menneskegrupper bort fra andre innenfor det samme samfunnet (Tjora, 2018) som i dette tilfelle dreier seg om skolen. Ligestillings- og diskrimineringsloven § 21 understreker nettopp det at «elever og studenter med funksjonsnedsettelse ved skole- og utdanningsinstitusjoner har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter» (ligestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 21). Dersom dette ikke er godt nok tilrettelagt øker det muligheten for at elever kan føle seg ekskludert, som Ali og Miguel forteller om i dette forskningsprosjektet.

På den ene siden ble forslaget om å innføre norsk tegnspråk som et av valgfagene i skolen godt tatt imot av Norges Døveforbund da de mente at skolene kunne innføre det hvis de har muligheten og ressursene til det. Dette forslaget var ment for å inkludere de døve og hørselshemmedes muligheter i skolen knyttet til blant annet normalhørende elever. Dette ville da blant annet medføre flere muligheter for hørselshemmede til å kommunisere og samarbeide med medelevene sine. Forslagets formål var også for å spre norsk tegnspråk blant normalhørende elever slik at de også får muligheten til å både forstå det å kommunisere gjennom tegn og utvide kommunikasjonsmuligheter med elever med nedsatt hørsel på skolen. Dette tilbudet vil også bidra til å gjøre norsk tegnspråk mer tilgjengelig ved at elever på skolen som velger dette valgfaget lærer seg og sprer tegnene videre til både venner og familie (Kristiansen, 2013). Ut ifra dette kan man anta at skolene tar hørselshemmedes utfordringer på alvor ved å kjempe for gode tilrettelegginger i skolen. På den andre siden derimot blir det understreket gjennom fagbladet for audiografer at begrenset tilgang til hørsel ikke kun utelukker informasjon, men også muligheten til å delta i samtaler hvor de andre for eksempel forteller om noe morsomt eller spennende som skjedde. Dette fører også til redusert mulighet for elever med nedsatt hørsel til å danne relasjoner med andre (Tollefsrud, 2017).

6.2.3 Annerledeshet

Gjennom intervjuet påpekte samtlige informanter innenfor dette forskningsprosjektet en ulempe i form av annerledeshet. Informantene mener de ville følt seg annerledes fra resten av klassen hvis de hadde hatt behov for et annet opplegg enn det klassen fikk. Grunnen til det er fordi de da hadde hatt et behov for å separeres fra klassen for å ha det individuelle opplegget av den ordinære opplæringen. Miguel understreket også at han ville vært redd for hvis klassen også hadde sett på han som annerledes fordi han ikke ønsker å bli annerledes behandlet. Han var da blant annet redd for å ikke bli inkludert eller å ikke være «en av de andre».

Dette kan knyttes opp mot spesialundervisning som handler om akkurat det å gjennomføre et individuelt opplegg for den enkelte eleven separert fra klassen. Slike tiltak er noe skolene bruker i tilfeller der det er nødvendige å bruke spesialpedagogiske verktøy i undervisningen for at opplæringen og opplæringsmålene skal oppleves så realistiske som mulig for den gjeldende eleven (Groven, 2013). I tilfeller der det oppstår et behov for å separere eleven fra klassen vil målet alltid dreie seg om å gi eleven den beste opplæringen ut ifra sine individuelle behov. Derfor er det nødvendig å trekke frem § 9 «lovlig forskjellsbehandling» innenfor diskrimineringsloven som går ut på at det er lov til å gjennomføre opplæringen på ulike måter, enten i fellesskap eller individuelt, så lenge det blir gjort med hensikt med å oppnå et positivt mål og kan begrunnes med saklig formål og at det ikke er uforholdsmessig inngripende ovenfor de som forskjellsbehandles (likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 9). Ved å gjennomføre et opplegg separert fra klassen, «pull-out», kan ha en svært varierende effekt for de som bruker denne metoden. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015) er det mulig med inkludering i det ene fellesskapet uten at det skal være inkludering i et annet fellesskap. Det kan være i fellesskap i form av undervisning og gruppearbeid. Ved fravær av inkludering i et av fellesskapene kan føre til en følelse av ekskludering og segregering. Uavhengig av hvordan man velger å fokusere på inkludering i skolen vil det oppstå både fordeler og ulemper. Et eksempel på det kan være ved å hovedsakelig fokusere på vennefellesskapet som kan føre til at mye av fokuset faller bort fra læringsfellesskapet. Derfor kan man stille spørsmålet om enkelte fellesskap ansees som viktigere enn andre, eller at alle former for inkludering er nødt til å være gjennomført med gode positive resultater for å være i stand til å konkluderes som vellykket (Udir, 2015). Grunnen til hvorfor dette spørsmålet er nødvendig å stille er fordi dette er et krav til skolen da blant annet Salamancaerklæringen fra 1994 og Kunnskapsløftet 06 understreker akkurat dette, også i forbindelse med hørselshemmede elever. Der blir det understreket at opplæringen er nødt til å bli tilrettelagt etter hver enkeltes behov, også

gjennom variasjon (NOU 2009:18, s. 233) som også kan foregå separert fra fellesskapet. Det at informantene i dette forskningsprosjektet er redde for å bli sett eller behandlet annerledes enn de andre kan knyttes opp mot synet til Julie Kristeva som også fokuserer på det å være sårbar og annerledes. Kristeva (sitert av Engebretsen & Solvang 2010, s. 23) mener at det å være annerledes ikke burde bli sett på som et problem, feil eller avvik, men heller en form for en livsstil for enkelte mennesker i samfunnet. Men hvordan fungerer akkurat dette i praksis?

Ifølge Unge funksjonshemmede (2018) la Nordahl-utvalget frem deres forslag om å fjerne retten til spesialundervisning i april 2018 gjennom rapporten «inkluderende fellesskap for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Unge funksjonshemmede, 2018). Dette forslaget ble lagt frem på grunnlag av blant annet fordi systemet kan fremme ekskludering, for lave forventninger til elevene, elevene lærer mindre, flere elever får spesialundervisning fra ufaglærte og at det i flere tilfeller tar altfor lang tid før spesialpedagogiske tiltak blir gitt til de som faktisk trenger det. Det er ingen tvil om at spesialundervisningen er nødt til å styrkes slik at elever med særskilte behov får den hjelpen de trenger, men det vekker samtidig bekymring rundt forslaget som ble lagt frem av Nordahl-utvalget (Mellingsæter, 2018). På den ene siden mener Nordahl-utvalget at det å fjerne retten til spesialundervisning kan være til fordel fordi dagens spesialundervisning ikke tilfredsstillende alle kravene godt nok i praksis. Dette er også noe som blir lagt frem gjennom Barneombudets rapport «Uten mål og mening?» (2017) der både elevenes og foreldrenes synspunkt om hvordan elevene opplever spesialundervisning i skolen blant annet er i fokus. På den andre siden derimot mener Unge funksjonshemmede (sitert av Lerhol, 2018, s. del 5) gjennom Utdanningsdirektoratet at det å fjerne retten til spesialundervisning vil føre til alvorlig svekkelse i forbindelse med elevenes rettssikkerhet. Dette vil ifølge Hørselshemmedes Landsforbund (sitert av Johansen, 2018, s. 1) føre til store konsekvenser for hørselshemmede elever. Grunnen til det er fordi hørselshemmede elever allerede fra før har store utfordringer med å prestere like godt faglig som jevnaldrende og i forbindelse med sosial inkludering.

Regjeringen (2019) har til nå, gjennom Jan Tore Sanner, bestemt seg for å beholde retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Grunnen til det er for å sikre trygghet hos både elever med særskilt behov og foreldre i forbindelse med en lovfestet rett. Men selv om retten til spesialundervisning beholdes er det viktig å understreke at det er behov for å forbedre spesialundervisningen som allerede eksisterer, noe som fører til at skolene er nødt til å gjøre mer for at tilbudet forbedres. Dette skal blant annet forbedres gjennom bredere

kompetansegrunnlag i både barnehager og skoler (Regjeringen, 2019). På den ene siden viser Nordahl (sitert av Amundsen, 2015, s. 1) gjennom forskning at både det å ha venner, voksne lærere, god skolestruktur, positiv innflytelse om skolen fra foreldre, engasjerte fedre, økt læringstrykk, ikke bestemte pedagogiske metoder og at elevene jobber på skolen vil kunne gi et godt læringsmiljø for eleven. På den andre siden legger Engdahl (2018) gjennom Hørselshemmedes Landsforbund frem Linnea Fagermoen Apeland's bruk av et høreapparat på det venstre øre og hennes erfaringer rundt det. Med det forteller hun at hun ikke føler seg annerledes enn andre selv med hennes hørselstekniske hjelpemiddel i skolen. Det var også andre elever på Linneas trinn som hadde andre type utfordringer og behov som førte til at hun verken følte seg ekskludert eller mobbet. Forskning gjennom NTNU-rapporten «En av flokken – inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger» (sitert av Engdal, 2018, s. 1) viser også til gode resultater av å ikke ta ut elever med hørselstap fra klassefelleskapet for å ha eget opplegg. Ifølge denne forskningen presterer barn og unge med hørselstap bedre i forbindelse med sosiale aktiviteter både på skole og i fritiden (Engdahl, 2018).

6.2.4 Samarbeidsmuligheter

Ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler mener samtlige informanter i dette forskningsprosjektet at de i flere tilfeller hører bedre noe som også øker mulighetene til å delta mer i undervisningen. Selv om Ali og Miguel til tider føler seg begrenset da deres hørselstekniske hjelpemiddel ikke forsterker all lyd i alle situasjoner mener de at de i det minste hører hva medelever i nærheten sier. Dette er noe de mener åpner flere muligheter til å samarbeide med medelevene sine, men i mindre grupper.

Ved at hørselshemmede elever samarbeider med sine medelever kan både være til fordel for læreren og eleven selv, noe som også kan relateres opp mot Vygotskys proksimale utviklingszone. Ifølge Statped (sitert av Hoven & Rye, 2004) mente Vygotsky at læring, utvikling og tenkning oppstår gjennom sosial aktivitet som blant annet foregår gjennom samarbeid, lek og språk. Den sosiale interaksjonen har en stor påvirkning på deres språkutvikling på samme måte som det sosiale samspillet og kommunikasjonen har en påvirkning på deres generelle mentale utvikling. Med dette mener han at en kompetent annen er viktig i denne prosessen for at barn skal være i stand til å videreutvikle den kunnskapen de allerede har (Hoven & Rye, 2004). Derfor vil samarbeidet hørselshemmede har med medelevene sine ansees som en viktig del av opplæringen som kan bidra til at kunnskapen

utvides på lik linje som hos deres normalhørende medelever. Denne type samarbeid og samspill vil oppfattes som nødvendig medierende hjelper for at kunnskapen og utviklingen kan utvides, også hos hørselshemmede. Vygotsky mente også at et individ utvider kunnskapen sin ved å selv være aktiv deltakende i sin egen læringsprosess da man ikke kan arve kunnskap fra andre (Hoven & Rye, 2004). På den måten kan både læreren og eleven selv observere og erfare hva eleven er i stand til å klare på egenhånd og når det er behov for en medierende hjelper. På den andre siden kan dette oppleves som en ulempe for både Ali og Miguel da de har større utfordringer med å få med seg helheten i større forsamlinger. Hørselshemmede elever vil oppleve flere utfordringer i form av deltakelse og samspill da deres funksjonsnedsettelse begrenser tilgangen til å oppfatte informasjon rundt seg (sansetap, 2016).

Gjennom en undersøkelse utført av NAV Hjelpemiddelsentral Oslo og Akershus vises det til at lærere er villig til å bruke mikrofon i undervisningen da dette hjelpemidlet for medelevene ikke tilbys på lik linje som lærere. Det vises også at lærere er mer uregelmessige og mindre seriøse for implementering av hjelpemidler for elever som har lett hørselstap fremfor de med sterkere hørselstap. Dette fører blant annet til at elever med nedsatt hørsel opplever at de ikke mottar optimal kommunikasjon som da medføres til at de opplever større utfordringer enn sine medelever i forbindelse med både faglig og sosial deltakelse. Dette kan da være i form av å samarbeide med sine medelever om for eksempel skoleoppgaver eller danne sosiale relasjoner. Ved å ha en slik usikker tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel i skolen vil det kunne medføres konsekvenser som dessverre vil gå ut over elevenes skolerestater (Johansen, 2017). Ut ifra dette kan man anta at det kan gi store konsekvenser for de i fremtiden som samfunnsborgere da de for eksempel skal ta høyere utdanning eller ut i arbeidslivet.

6.2.5 Normalisering av nedsatt hørsel

Samtlige informanter i dette forskningsprosjektet fikk på slutten av intervjuet muligheten til å legge til informasjon de mente var viktig for de som jeg ikke hadde spurt om gjennom intervjuet. Da påpekte alle informantene viktigheten av å normalisere nedsatt hørsel på lik linje som andre funksjonssvikt. Dette mente Petra kunne forsterkes ved at læreren i klasserommet åpent snakket om nedsatte funksjoner på en slik måte som fremhevet normaliteten i det. Ved at læreren bidrar til å spre viktig informasjon om nedsatt hørsel og

tiltak i forbindelse med det kan føre til at andre elever vil få kunnskap og en indirekte relasjon til dette området.

På den måten kan medelevene få en bedre forståelse av denne utfordringen, da Bateson (sitert av Ulleberg, 2014, s. 51) også i sin kommunikasjonsteori mente at man gjennom relasjon skaper kontakt og tilhørighet med andre og innhenter informasjon om hvordan ting i verden fungerer. Ved at kunnskapen om nedsatt hørsel kan spres blant andre kan det føre til at fordommer og spørsmål rundt bruk av hørselstekniske hjelpemidler minkes. Her kan man anta at jo mer man snakker åpent om en utfordring, jo mer kan det bidra til at andre elever vil betrakte den utfordringen som normal hvis de skulle møte andre med samme utfordring, noe som kan knyttes opp mot synet til Kristeva i forbindelse med å være annerledes. Det at læreren deler slik viktig informasjon til elevene sine vil det også øke inkludering da lærerens fokus og mål handler om å likestille alle elever uavhengig av deres utfordringer eller nedsatt funksjon. Dette kan da knyttes opp mot både Salamancaerklæringen 1994 og Kunnskapsløfte 06 da begge reformene fokuserer på at skolen skal være en inkluderende skole uavhengig av elevens bakgrunn (NOU 2009:18, s. 233; Regjeringen, 2007). Ifølge Hørselshemmedes Landsforbund er læreren nødt til å ha riktig holdning og kunnskap om hørselshemming slik at det kan spres til å bli en kultur på skolen som kan bidra til å normalisere nedsatt hørsel på lik linje som andre svakheter i skolen (hlf, 2017). Dette kan på samme måte både knyttes opp mot Unge funksjonshemmedes (2018) syn som mener at elevene er nødt til å møte på lærere som har den riktige kompetansen. Haug (2014) mener også at kompetente lærere har en større påvirkning på elevene fremfor en som ikke har den samme kunnskapen.

Forskning viser til at personer med hørselshemninger blir sett på som en naturlig del av mangfoldsamfunnet fordi det ifølge Olaussen (sitert av Andresen, 2010, s. 1) er samfunnets oppgave å inkludere den hørselshemmede i samfunnet fremfor å normalisere den hørselshemmede i samfunnet. Ifølge Lorentsen og Berge (2003) blir det i samarbeid med Hørselshemmedes Landsforbund og Norges Døveforbund lagt frem at fokuset flyttes fra normalisering i form av faglig definerte mål til realisering i form av individenes mål knyttet til ansvar og forpliktelser i forbindelse med sitt eget liv og som samfunnsborger. Dette kan gjelde ansvarsområdet som blant annet obligatorisk grunnskole eller arbeidsplikt. Dette kan sees opp mot at annerledeshet ikke skal bli betraktet som en feil, problem eller avvik, men heller at samfunnet vender seg til at verden består av ulike mennesker som har sin egen måte å leve på (Engebretsen & Solvang, 2010).

6.2.6 Oppsummering

Kort oppsummert gjennom dette andre forskningsspørsmålet vil bruk av hørselstekniske hjelpemidler i skolen medføre både fordeler og ulemper. Noen av fordelene kan sees i sammenheng med at undervisningsopplegget faktisk blir tilrettelagt etter deres individuelle behov, da informantene i dette forskningsprosjektet opplever en bedring av både hørsel og kommunikasjonsferdigheter på flere områder, og at dette da fører til bedre og større samarbeidsmuligheter for hørselshemmede elever. Ulempene derimot kan være i form av at enkelte hørselstekniske hjelpemidler kan gi noe begrenset effekt fremfor andre hjelpemidler som også kan fremheve at den hørselshemmede er annerledes da de har behov for det ekstra i undervisningen for å få med seg fagstoffet. Det ble også poengtert av samtlige informanter at de ønsker at bruk av hørselstekniske hjelpemidler på grunn av nedsatt hørsel er noe som bør bli betraktet som normalt på lik linje som andre funksjonssvikt. Dette budskapet kan for eksempel formidles gjennom læreren som en informasjonskanal.

6.3 Hvordan er forholdet mellom hørselstekniske hjelpemidler og inkludering hos informantene, og hvordan kan det forstås ut ifra et teoretisk rammeverk?

Det tredje og siste forskningsspørsmålet fokuserer på hvordan vi kan forstå forholdet mellom hørselstekniske hjelpemidler og inkludering med fokus gjennom et teoretisk rammeverk. Hørselshemmede elever har, ifølge Nervik (sitert av Hansen, 2009, s. 55), på lik linje med andre elever et grunnleggende behov for å utvikle seg både språklig, kognitivt og sosialt i samspill med andre. For å svare på dette er det da nødvendig å løfte frem funn fra forskningen som belyser informantenes egne opplevelser av inkludering ved bruk av hjelpemidlene. Dette vil blant annet bli lagt frem gjennom positive og negative effekter i lys av kommunikasjon, hørsel, aktiv deltakelse, faglig utbytte og inkludering.

6.3.1 Bedre hørsel

Hørsel er en av våre fem grunnleggende sanser som gjør det mulig for mennesker å relatere og sanse verden rundt oss (Hoffmann, 2011), men som dessverre ikke har en optimal funksjon hos alle mennesker. Tekniske hjelpemidler skal ifølge NAV bidra til å hjelpe eller erstatte en funksjonssvikt (NAV, 2018) som for informantene i dette forskningsprosjektet handler om å gi bedre hørsel. Samtlige informanter i dette forskningsprosjektet rapporterte at de hadde en positiv opplevelse av deres hørselstekniske hjelpemiddel i form av at hørselen ble forsterket.

Dette bidro blant annet til at de fikk med seg en større del av undervisningen som også førte til bedre kommunikasjonsmuligheter og et større faglig utbytte, noe som vil drøftes senere i dette kapitlet. Selv om informantene i dette forskningsprosjektet rapporterer at hørselen i flere situasjoner ble forsterket ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler, er det også samtidig viktig å påpeke at hjelpemidlet ikke vil erstatte normal hørsel fullt ut. Dette kan blant annet skyldes tale på lang avstand (kunnskapsbanken, u.å.), slik som når Ali og Miguel forteller at de ikke hører elever på lengre avstand like godt som de som sitter nærmere.

Når Bateson (sitert av Ulleberg, 2014, s. 35), gjennom hans relasjonsperspektiv, understreker at mennesker er i stand til å skape kontakt med andre gjennom relasjoner kan dette også relateres til informantene i dette studiet der de i samarbeid med deres hørselstekniske hjelpemiddel rapporterer bedre hørsel. På den måten kan man forstå Batesons kommunikasjonsteori slik at man gjennom en tett relasjon til det objektet eller den gjenstanden som forsterker auditiv kommunikasjon, som i dette tilfelle dreier seg om et hørselsteknisk hjelpemiddel, gir bedre tilgang til auditiv kommunikasjon. På den måten vil hørselstekniske hjelpemidler forbedre kommunikasjonen og metoden hørselshemmede bruker for å relatere seg til verden rundt seg. Ved at hørselen i flere tilfeller oppleves bedre kan dette også bidra til å danne flere relasjoner på skolen som for eksempel kan være i form av vennskap, tettere elev-lærer forhold og forhold mellom medelevene. Ifølge Hørselshemmedes Landsforbund (u.å.) vil det være til fordel å ta i bruk høreapparater så tidlig som mulig for å kunne stimulere lyden gjennom kroppens og hjernens hørselssystem slik at man opprettholder taleforståelsen på en best mulig måte. I en rapport gjennom Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde blir det også lagt frem at gode og høye signaler for øret er svært viktig for at hjernen skal kunne oppfatte og forstå tale (Tollefsrud, 2017, s. 21). Gjennom disse funnene kan man derfor forstå viktigheten av at hørselshemmede har en god og tett relasjon til deres hørselstekniske hjelpemiddel som er innstilt riktig etter deres individuelle hørselskurve slik at hørselen stimuleres til det bedre som igjen kan bidra til å forsterke kommunikasjonsferdighetene og danne flere relasjoner i skolen.

6.3.2 Faglig utbytte

Som tidligere nevnt forteller informantene i dette forskningsprosjektet at de hører bedre i undervisningen når de bruker sine hørselstekniske hjelpemidler. Dette har også ført til at de får større kommunikasjonsmuligheter i undervisningen enn uten deres hørselstekniske hjelpemiddel. Dette kan forstås i lys av Batesons kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2014) da

relasjonen informantene har til sine hørselstekniske hjelpemidler bidrar til å øke deres faglige utbytte ved at kommunikasjonsmulighetene blir bedre. Bateson (sitert av Ulleberg, 2014, s. 29-30) påpeker at man gjennom kommunikasjon innhenter kunnskap og informasjon om hvordan ulike ting i verden fungerer. På samme måte kan dette knyttes opp mot hvordan informantene bruker sine hørselstekniske hjelpemidler for å oppfatte fagstoffet gjennom en tilrettelagt opplæring på en bedre måte. Kunnskapsløftet fokuserer på å opprette en målrettet og systematisk læring for eleven gjennom blant annet god opplæring (Regjeringen, 2018). Men dessverre er det flere elever som ikke får et optimal utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. I slike tilfeller kan det være et behov for tilrettelegging i undervisningen, som i dette forskningsprosjektet relaterer seg i form av hørselstekniske hjelpemidler som informantene bruker. Ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler opplever informantene at de fikk større muligheter til å oppnå de samme kompetansemålene som resten av klassen. Dette er også noe Kunnskapsløftet understreker at elevene skal være i stand til gjennom opplæringsloven §1-3 (opplæringslova, 1998, § 1-3) slik at elevene kan oppleve en faglig utvikling ut ifra sitt individuelle ståsted. I denne forbindelsen kan informantenes hørselstekniske hjelpemiddel sees i sammenheng til Vygotskys proksimale utviklingszone. Gjennom bruk av hørselstekniske hjelpemidler, den medierende hjelperen, kan både læreren og eleven selv få et større innblikk om den hørselshemmede eleven har et positivt utbytte i forhold til deres faglig- og sosial utvikling eller ikke. På den måten kan positiv utvikling bidra til å minke fokuset rundt annerledeshet da hørselshemmede, ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler, i større grad også får vist sitt potensial.

Ifølge forskning relatert til hørselshemmede elever i forbindelse med skoleresultater blir det lagt frem av Hendar (sitert av Thornam, 2016, avsnitt 2) at barn som tidlig får tilgang til kommunikasjon på skolen, enten om det er gjennom bruk av hørselstekniske hjelpemidler eller tegnspråk, har større muligheter til å klare seg bedre i skolehverdagen enn elever uten disse mulighetene. Hendar (sitert av Thornam, 2016, avsnitt 2) påpeker også at denne kommunikasjonsformen ikke kun relaterer seg gjennom hørsel, men gjennom hvilken som helst form for kommunikasjonskanal. Dette kan for eksempel være ved bruk av kroppsspråk, verbal språk, eller tekniske hjelpemidler for hørsel slik informantene i dette forskningsprosjektet anvender. Det blir også påvist av Hillesøy (sitert av Thornam, 2016, avsnitt 4) gjennom forskning at hørselshemmede elever som er nødt til å streve ekstra for å få med seg hva som har blitt sagt, også får et mindre faglig utbytte. Ut ifra dette kan det forstås

at hørselshemmede elever har et større faglig utbytte ved å ha en god relasjon til sine hørselsteknisk hjelpemidler sammenliknet uten slik støttet.

6.3.3 Å bli hørt gjennom aktiv deltakelse

Slik nevnt i 6.3.1, bedre hørsel, ble det konkludert at informantene i dette forskningsprosjektet ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler hører bedre, noe som også fører til økt kommunikasjon. Derfor mente informantene også at de fikk en større rolle i klasserommet ved at de kunne delta mer i undervisningen. Det å ha en optimal hørselssans er viktig, spesielt for hørselshemmede, da vi mennesker, ifølge Grue (sitert av Jæger, 2009, s. 159), lever i en verden som primært er basert på talespråk. God hørsel og gode kommunikasjonsmuligheter kan ha en stor påvirkning på elevenes aktive deltakelse i skolehverdagen. Det som ble poengtert under kapittel 6.3.1, bedre hørsel, var at hørselshemmede sett ut ifra Batesons relasjonsperspektiv (sitert av Ulleberg, 2014, s. 23) er nødt til å ha en god relasjon til sitt hørselsteknisk hjelpemiddel for at de kan oppleve økt hørsel som da gir flere kommunikasjonsmuligheter og relasjoner i skolen. På den måten kan hørselstekniske hjelpemidler, som en medierende hjelper, øke muligheten til å delta aktivt i ulike opplæringssituasjoner, noe informantene i dette forskningsprosjektet også rapporterte at de opplevde. Gjennom økt deltakelse får hørselshemmede i større grad også muligheten til å uttrykke sine meninger og synspunkter på skolen. Dette kan da knyttes opp mot Barnekonvensjonen artikkel 12 som understreker at barn som klarer å uttrykke sine meninger og synspunkter skal ha muligheten til det (Barneombudet, u.å.). Det blir også ifølge Nordahl gjennom Statped Magasinet (2015) lagt frem at barn også har et behov for blant annet aktiv deltakelse med jevnaldere i fellesskapet. Dette kan knyttes til funnen fra informantene i dette forskningsprosjektet der de forteller at de i større grad kan uttrykke sine meninger fordi både hørselen og kommunikasjonen er bedre. Ifølge Statped (2019) er det gjennom kommunikasjon- og språkutvikling en kan være i stand til å blant annet uttrykke sine følelser og meninger i undervisningen.

På lik linje som andre samfunnsborgere har hørselshemmede også sin rett til ytringsfrihet i form av å uttrykke sine meninger og synspunkter (Elden, 2018). Ved at hørselshemmede får med seg en større del av den talende verden, også utenfor skolens arena, kan hørselstekniske hjelpemidler, ifølge Vygotsky (Statped, 2004), fungere som en medierende hjelper som igjen bidrar til aktiv deltakelse i ulike samfunnsdebatter. I en rapport fra SINTEF Helse viser Kvam (2006) til at Cochleaimplantat, som er et apparat som implanteres i øret til de med store

hørselstap eller døvhet (hlf, u.å.), i større grad fører til at hørselshemmedes kommunikasjonsmuligheter øker og at de på den måten kan delta mer i samfunnet. Kvam (2006) mener også at samfunnet trenger å være orientert om hvordan det er for en hørselshemmet person å leve i en verden som hovedsakelig fungerer gjennom kommunikasjon med bakgrunnsstøy.

6.3.4 Inkludering

Det at hørselstekniske hjelpemidler bidrar til å gi hørselshemmede flere kommunikasjonsmuligheter slik at de får deltatt mer aktivt i undervisningen vil også samtidig opprettholde inkluderingsprinsippet da de i større grad oppfatter en større del av det som blir sagt. Batesons kommunikasjonsteori (sitert av Ulleberg, 2014, s. 20) understreker at alt en person gjør eller sier er med på å fremheve et budskap og at det er umulig å unngå å kommunisere. På den måten kan hørselshemmedes aktiv deltakelse i undervisningen ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler antas som en positiv effekt da de også får vist hva de kan, noe som kan knyttes opp mot Vygotskys proksimale utviklingszone. Derfor kan det også antas at hørselshemmedes tilstedeværelse i klasserommet kan ha en positiv inkluderende effekt da de også i større grad får utbytte av fagstoffet i undervisningen. Samtlige informanter i dette forskningsprosjektet har også gitt uttrykk for at de føler seg inkludert når de er i klasserommet sammen med resten av klassen. Dette kan knyttes opp mot Salamancaerklæringen som understreker at skolen skal inkludere hvert enkelt individ uavhengig av deres individuelle behov i forbindelse med likeverdig og inkluderende opplæring (NOU 2009:18, s. 233). Dette er et eksempel på bruk av «push-in» modellen der skolen beholder eleven i klasserommet sammen med resten av klassen og heller tilføyer ekstra ressurser inn i klasserommet (Statped, 2017). På den måten kan medelevene i større grad øke deres forståelse om at alle ikke fungerer på samme måte, som igjen kan bidra til større aksept av annerledeshet, noe Kristeva (sitert av Engebretsen & Solvang, 2010, s. 19) også poengterte.

I dette forskningsprosjektet dreier det seg om å tilrettelegge opplæringen gjennom informantenes individuelle hørselstekniske hjelpemiddel. Ved en slik tilrettelegging vil inkluderingsprinsippet også bli opprettholdt, noe Hausstätter (2007) også mente var viktig. Hausstätter (2007) mener at inkludering kunne oppstå ved å blant annet vektlegge fellesskap, deltakelse og utvikling. På den andre siden kan man også trekke frem at Salamancaerklæringen understreker at inkludering ikke kun handler om organisering i forbindelse med spesialgrupper, men at det heller fokuseres på at eleven får muligheten til å

utvikle læring sammen med de andre elevene (UNESCO, 1994). Ifølge Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg (2014), gjennom Statped, understreker de at fokuset om inkludering heller burde handle om å endre fellesskapet slik at alle får muligheten til å være en del av det, isteden for å endre barnet og deres individuelle behov for å tilpasse seg fellesskapet. Kermit (sitert av Norges Døveforbund [NDF], u.å., s. 1) mener også på den ene siden at både tegnspråk og tegnspråkmiljø fungerer som inkluderende for døve og hørselshemmede fordi disse tiltakene bidrar til flere kommunikasjonsmuligheter med andre som for eksempel systemet på knutepunktskolene i Norge er lagt opp. Men på den andre siden derimot påpeker Kermit (sitert av NDF, u.å., s. 1) også at fysisk plassering med kun hørselstekniske hjelpemidler ikke har en optimal effekt for de fleste som enten er døve eller har en form for hørselshemming. Derfor foreslår Norges Døveforbund (u.å.) at inkluderingsvilkårene for døve og hørselshemmede kan styrkes ved å etablere egne klasser og skoler gjennom Salamancaerklæringsreformen 1994 for å kunne vise hvordan en slik tilrettelegging skal organiseres (NDF, u.å.). Norges Døveforbund (u.å.) viser også til en ny Stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Da legger denne Stortingsmeldingen, som ble fremlagt for Stortinget høsten 2019, et større fokus på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Regjeringen, 2019). Stortingsmeldingen lyder da blant annet slik:

Vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Regjeringen vil i denne stortingsmeldingen legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene. Vi vil blant annet styrke det tverrfaglige samarbeidet og setter i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten. Regjeringen vil også legge til rette for et mer likeverdig SFO-tilbud, og at flest mulig skal kunne gå på SFO, uavhengig av bakgrunn (Regjeringen, 2019)

Ved siden av dette vil denne Stortingsmeldingen også styrke retningslinjene for hørselshemmede elever da den blant annet skriver at:

Regjeringen vil at flere skal få lære tegnspråk i barnehage og skole. Utdanningsdirektoratet vil derfor etablere en tidsavgrenset stimuleringsordning som legger til rette for at barnehager, grunnskoler og videregående skoler kan gi

opplæring i tegnspråk til en bredere gruppe av barn/unge, særlig barn av døve foreldre og søsken av døve barn. Erfaringer fra stimuleringsordningen vil bli brukt i det videre arbeidet med å vurdere rett til tegnspråkopplæring for barn av døve foreldre og søsken av tegnspråkbrukere (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48).

6.3.5 Oppsummering

Kort oppsummert gjennom dette tredje forskningsspørsmålet mener informantene i dette forskningsprosjektet at de opplever flere kommunikasjonsferdigheter da hørselen i større grad ved bruk av deres hørselstekniske hjelpemiddel økte. Dette kan sees opp mot Batesons kommunikasjonsteori som også påpeker at alt er kommunikasjon og at man gjennom kommunikasjon kan være i stand til å danne relasjoner. På den måten opplevde informantene også at de fikk med seg en større del av undervisningen. Hørselstekniske hjelpemidler kan i den sammenhengen ansees som en medierende hjelper, i lys av Vygotskys proksimale utviklingszone, som bidrar til å kartlegge hva hørselshemmede er i stand til å mestre alene og i samarbeid med andre. Dette bidro videre til at informantene følte seg mer aktiv i undervisningen som igjen ga de større muligheter til å faktisk bli hørt. Alt dette kan sees opp mot inkluderingsprinsippet da informantene i dette forskningsprosjektet mener at deres hørselstekniske hjelpemiddel i flere tilfeller gir positiv effekt.

7.0 Oppsummering

Målet med dette forskningsprosjektet er å fremheve hvordan hørselshemmede elever opplever en tilrettelagt opplæring ved hjelp av hørselstekniske hjelpemidler i forbindelse med inkludering og segregering. Dette har da blitt forsket på gjennom intervju av informanter som selv anvender et hørselsteknisk hjelpemiddel i undervisningen. Informantenes opplevelser og erfaringer har også blitt sett i lys av ulike teoretikere og deres teori som Gregory Batesons kommunikasjonsteori, Lev Vygotskys proksimale utviklingszone, Julia Kristevas syn på annerledeshet og sårbarhet og forskning på feltet.

En tilrettelagt opplæring ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler har både fordeler og ulemper ved seg, selv når målet er å inkludere hørselshemmede elever inn i den ordinære opplæringen. Noen eksempler på tilrettelegging kan være ved bruk av høreapparater, samtaleforsterkere og lydutfjævningsanlegg, som også er de hørselstekniske hjelpemidlene som informantene i dette forskningsprosjektet anvender. Samtlige informanter mener at deres hørselstekniske hjelpemiddel hadde noen fordeler da de blant annet fikk med seg en større del av undervisningen som førte til mer aktiv deltakelse. Samtidig var det også 2 av 3 informanter som mente at deres hørselstekniske hjelpemiddel ikke ga den optimale effekten knyttet til opplæringen i alle situasjoner som førte til at de følte seg annerledes og ekskludert. Selv når Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og Kunnskapsløftet (Regjeringen, 2018) understreker inkludering av alle elever i skolen uavhengig av deres individuelle behov, er det ingen garanti for at en hørselshemmet elev vil føle seg inkludert med et individuelt opplegg i fellesskapet eller segregert separert fra klassen. Derfor er det viktig å understreke at dette forskningsprosjektet ikke konkluderer med én konklusjon, men heller fremlegger ulike synspunkter ut ifra ulike hørselstekniske hjelpemidler. Petra mener at høreapparater har gode effekter til både sosiale og faglige situasjoner da hjelpemidlet brukes uavhengig av andre. Ali og Miguel derimot mener at lydutfjævningsanlegg og samtaleforsterkere kan oppleves som mer utfordrende da det brukes i sammenheng med en annen (lærer) og gir en mer begrenset effekt i enkelte situasjoner.

Batesons (sitert av Ulleberg, 2014, s. 19-20) mener at alt er kommunikasjon og at mennesker innhenter informasjon om ting gjennom kommunikasjon og relasjon. Dette kan blant annet være gjennom hørsel da hørsel ifølge Grønlie (sitert av Nyhus, 2012, avsnitt 3) ansees som et av de viktigste sansene i forhold til kommunikasjon, samhandling, utvikling og læring. Ved

bruk av hørselstekniske hjelpemidler mener samtlige informanter at hørselen ble bedre i flere undervisningstilfeller. Bateson (siter av Ulleberg, 2014, s. 35) mener også at man skaper kontakt og tilhørighet gjennom relasjoner, og for å kunne skape relasjoner er man nødt til å kunne kommunisere med andre. På den måten kan ulike hørselstekniske hjelpemidler bidra til stor forskjell ved å øke informantenes muligheter til å komme i kontakt med medelevene sine. Vygotskys proksimale utviklingssonen kan brukes for å observere og kartlegge hva en elev er i stand til å mestre på egenhånd og i samarbeid med andre. På den måten kan hørselstekniske hjelpemidler fungere som en medierende hjelper som bidrar til at hørselshemmede elever blir mindre avhengig av andre for faglig- og sosial utvikling. Grunnen til det er fordi de da direkte får med seg hva som blir sagt enn å spørre medelevene eller læreren om repetisjon. Den proksimale utviklingssonen fremhever også at det er naturlig å ikke kunne klare alt på egenhånd, og at man til tider har lov til å bruke litt ekstra tid på arbeidsoppgaver. For å kunne ha en slik innstilling mente Vygotsky (Imsen, 2010) også at miljøet rundt har en stor påvirkning. Derfor er det viktig at læreren fungerer som det viktigste informasjonsverktøyet i klasserommet slik at en trygg og åpen atmosfære kan skapes som gjør elevene trygge og åpne mot hverandre og deres individuelle behov, noe Haug (2014) også mente var viktig. Julia Kristevas syn på annerledeshet og sårbarhet kan knyttes opp mot informantenes synspunkter i forhold til å normalisere hørselshemming på lik linje som andre funksjonssvikt. Dette mente Petra kunne formidles gjennom læreren som informasjonskanal til elever i ulike klasser slik at flere får kunnskap om hva det innebærer og hvordan man kan tilrettelegge for å minke ulike utfordringer i hverdagen. Grunnen til det er også fordi at flere av informantene var redde for å bli sett på som annerledes eller bli annerledes behandlet av andre, spesielt sine medelever.

7.1 Veien videre...

Selv om Utdanningsdirektoratet (u.å.) har en sjekklister på hvordan en tilrettelagt opplæring burde legges opp for hørselshemmede elever har vi sett tilfeller gjennom Barneombudet (2017) og Norges offentlige utredninger (NOU 2016:17, s. 17) at dette ikke praktiseres godt nok i praksis. Med dette kan det oppstå et nødvendig behov om å oppdatere lover og regler rundt konsekvenser av å ikke praktisere det. I høst 2019 kom det en ny Stortingsmelding som legger større fokus på tidlig innsats og inkluderende fellesskap der de blant annet styrker rettighetene til døve og hørselshemmede. Da skal det tilbys opplæring i norsk tegnspråk for en bredere gruppe barn/unge i barnehager, skoler og videregående for at flere skal kunne være i stand til å kommunisere med de (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48).

Ifølge Thornam (2016) kan vi gjennom forskning se at hørselssansen vår har en stor påvirkning på vår læring og utvikling i skolen da det kan gi negative konsekvenser for skoler resultatet hvis hørselen ikke er riktig tilpasset. Derfor kan det være et stort behov for å undersøke om hørselen fungerer som den skal allerede i førskolen slik at barnet kan få hørselen tilrettelagt allerede så tidlig som mulig. Statped (2019) mener også at barnehagen allerede burde være i stand til å se de grunnleggende kommunikasjonsferdighetene hos alle barn og iverksetter tiltak hvis disse ferdighetene ikke utvikles. På den måten vil Stortingsmeldingen fra høst 2019, tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, være svært relevant. Her er det også interessant å se om Stortingsmeldingen vil utgjøre en positiv forskjell fra hvordan ting fungerer i dag i forbindelse med blant annet læring og utvikling.

Når man tar i bruk et hørselsteknisk hjelpemiddel i forbindelse med å tilrettelegge den ordinære opplæringen kan det av naturlige grunner oppstå forventninger om at den hørselshemmede eleven nå skal kunne oppnå de samme kompetansemålene som resten av klassen. Dette er noe Reform 97 også understreker gjennom tidlig diagnostisering av hørseltap. Da er det ifølge Pritchard (sitert av Hansen, Garm & Hjelmervik, 2009, s. 77) en økt forventning til hørselshemmede i form av lese- og skriveferdigheter og språk- og faglig utvikling. Men her er det viktig å huske at alle måter å tilrettelegge en undervisning på vil både bestå av fordeler og ulemper. Selv om skolen stadig er under utvikling vil målet alltid dreie seg om å inkludere alle elever uavhengig av deres individuelle behov og bakgrunn. Disse endringene er noe som allerede skal praktiseres fra høsten 2020 i det nye Kunnskapsløftet.

Hørselshemmede med tyngre hørselstap har bedre tilrettelegging enn de med lettere hørselstap (Johansen, 2017). Derfor hadde det på den ene siden vært svært interessant å kartlegge et bredere omfang av ulike hørselstekniske hjelpemidler som ikke har blitt diskutert gjennom dette forskningsprosjektet. På den måten kan man forske nærmere på hvilke hørselstekniske hjelpemidler som fungerer best ut ifra ulike situasjoner. På den andre siden derimot hadde det vært svært interessant å undersøke om fokuset til Kunnskapsløftet heller burde rettes mot at alle elever skal ha en faglig utvikling på skolen slik at de er i stand til å fungere som selvstendige samfunnsborgere etter endt skolegang uavhengig av hvilke metode som er brukt for å tilegne seg den faglige utviklingen fremfor å tilrettelegge ulike situasjoner

for eleven i skolen for å opprettholde inkluderingsprinsippet. På den måten blir det svært interessant å se hvordan det nye læreplanverket kommer til å fungere fra høsten 2020. Men til tross for det er det viktig å understreke at det fortsatt er et stort felt der forskningen videre kan spekulere i enda flere retninger som kan ha stor betydning for denne gruppen.

8.0 Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Amundsen, B. (2015, 27. april). Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-samfunnskunnskap-barn-og-ungdom/sann-far-vi-god-skole-mener-skoleforskeren/498374>
- Andresen, K. (2010, 8. april). Hørselshemmede blir ikke sett. Hentet fra <https://forskning.no/funksjonshemming-partner-universitetet-i-oslo/horselhemmede-blir-ikke-sett/856187>
- Barneombudet. (u.å.). Artikkel 12 barnets rett til å gi uttrykk for sin mening – fulltekst. Hentet fra <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-12-barnets-rett-til-a-gi-uttrykk-for-sin-mening/artikkel-12-barnets-rett-til-a-gi-uttrykk-for-sin-mening-fulltekst/>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Berge, A. R. & Lorentsen, Ø. (2009). «Ingen forstår hvor slitsomt det er». Hvordan unge med nedsatt hørsel opplever skolegang og overgangen skole – arbeid. Hentet fra <https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/sluttrapport-fra-skolebenk-til-arbeid.pdf>
- Bjerkestrand, N. E., Johansen, P., & Gundersen, D. (2018, 20. februar). Transkripsjon. Hentet fra <https://snl.no/transkripsjon>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). Inkluderingshåndboka. Valset: Oplandske bokforlag
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Dahl, L. S., Aas, G. K., & Høksnes, N. (2018, 8. august.) StatpedMagasinet 1-2018. Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/statpedmagasinet-1-2018/horsel-og-tegnsprak/inkluderene-laringsmiljo-for-alle/>
- Dahlum, S. (2018, 20. februar). Validitet. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Dahlum, S. (2018, 13. juni). Kvantitativ analyse. Hentet fra https://snl.no/kvantitativ_analyse
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Datatilsynet. (u.å.). Lyddopptak av samtaler. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/veiledere/lyddopptak/>

- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement. (2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (Meld. St. nr. 35 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nno/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6 2019-2020). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2019, 10. september). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2011/02/skape-data-fra-kvalitativt-forskningsintervju>
- Ebdrup, N. (2012, 27. februar). Hva er hermeneutikk? Hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elden, J. C. (2018, 10. april). Hentet fra <https://snl.no/ytringsfrihet>
- Engdal, B. (2018, februar). Føler meg ikke annerledes enn andre. Hentet fra <https://www.hlf.no/aktuelt/2018/ung-med-horeapparat/>
- Engdahl, B. (2018, 19. juni). Jeg funker best med høreapparat. Hentet fra <https://www.dinhorsel.no/-jeg-funker-best-med-hoereapparat.6115738-460258.html>
- Engebretsen, E., & Solvang, P. K. (2010). Annerledeshet - Sårbarhetens språk og politikk. I Kristeva, J., & Engebretsen, E. (red.), *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*. (1. utg., s. 11-32). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fernandez, N. & College, L. S. (2016). The Efficacy of Pullout Programs in Elementary Schools: Making in Work. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 3(2), 32-47. Hentet fra <https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of-multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/Article%203%20-%202016%20-%20Fernandez%20and%20Hynes.pdf>
- Gjerstad, O. J. (2005). *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle?*

- (Mastergradsavhandling, Institutt for lærerutdanning og kultur). Hentet fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horselsstimulering.pdf>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Gundersen, D. (2019, 22. januar). Konfidensiell. Hentet fra <https://snl.no/konfidensiell>
- Habecker, D. (2018). *Ung, hørselshemmet og talespråklig*. (Masteravhandling). Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU Dragvoll
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2003/evaluering-av-reform-97/>
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88,(4), 248-263. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2004/04/sentrale_resultat_fra_evalueringa_av_reform_97
- Haug, P. (2014). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole*, 2014(3), 81-83. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2014/BS-0314-WEB_Haug.pdf
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideal and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 19(3), 206-217. doi: 10.1080/150117419.2016.1224778
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hjelpemiddeldatabasen. (u.å.). Digitale hørselsprodukter for bruk i skole og utdanning. Hentet fra <https://www.hjelpemiddeldatabasen.no/blobs/produktblade/38865.pdf>
- Hjelpemiddeldatabasen. (u.å.). Samtaleforsterker: En allround taleforsterker for personer med eller uten høreapparat. Hentet fra <http://www.hjelpemiddeldatabasen.no/blobs/produktblade/52551.pdf>
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wiik, S. E., Holkesvik, A. H., & Kermit, P. (2015). Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsoversikt_laring_horselshemming.pdf
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wiik, S. E., Holkesvik, A. H., & Kermit, P. (2018). Resultater – inkluderte vitenskapelige kunnskapsoppsummeringer. I Kermit, P. (red.), *Hørselshemmedes barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: kunnskapsoversikt*

over nyere nordisk forskning. (23-28). Hentet fra

<https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>

Hoffmann, T. (2011, 11. april). Er smerte vår sjette sans? Hentet fra

<https://forskning.no/menneskekroppen/er-smerte-var-sjette-sans/781883>

Hovd, S. (2019, 7. februar). Fenomenologi. Hentet fra <https://snl.no/fenomenologi>

Hoven, G. & Rye, A. L. A. (2004). Flere hoder tenker bedre enn ett. Hentet fra

https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/nr30--flere_hoder_tenker_bedre_enn_ett.pdf

Hoven, G., Johnsen, K., & Rye, A. L. A. (2006). Sammen er vi best: sosiale læringsprosesser med tanken på inkludering på individ-, klasse – og skolenivå. En kasestudie med et spesielt fokus på en elev med diagnosen AD/HD. Hentet fra

https://www.statped.no/contentassets/0556c49df7624cbbae46aa4c3cc0d049/sammen_er_vi_best.pdf

Høium, K. (2010). Relasjoner mellom forsker – utforsket. En fenomenologisk tilnærming til å undersøke hvem som bestemmer – hjelperen eller den voksne utviklingshemmede. I Arntzen, E & Tolsby, J. (red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*. (1. utg, s. 50-63). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus

Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å). Høytaleranlegg i klasserom: Lydutjevninganlegg.

Hentet fra <https://www.hlf.no/hva-vi-jobber-med/prosjekter/hoyttaleranlegg-i-klassem-lydutjevninganlegg/>

Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å). Hører du meg nå? Tips og råd til hvordan du kan tilrettelegge for best mulig bruk av hørselstekniske hjelpemidler for barn med

cochleaimplantat. Hentet fra <https://www.hlf.no/globalassets/brosjyrer/horer-du-meg-na.pdf>

Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å.). Hører du dårlig? Hentet fra

<https://www.hlf.no/horsel/du-som-bruker-horeapparat/>

Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å.). CI (Cochlea Implantat). Hentet fra

<https://www.hlf.no/horsel/ci-cochlea-implantat/>

Hørselshemmedes Landsforbund. (2017). Skolen en kampsak. Hentet fra

<https://www.hlf.no/aktuelt/2017/skolen-en-kampsak/>

Imsen, G. (2010). *Elevens verden; innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo:

Universitetsforlaget AS

Jacobsen D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS

- Jahnsen, H & Nergaard, S. E. (2013). En inkluderende skole. *Læringsmiljøsentret*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/en-inkluderende-skole/>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Johansen, L. W. (2017, 28. august). Doktorgradsavhandling om lyttehjelpemidler i skolen. Hentet fra <https://www.kunnskapsbanken.net/doktorgradsavhandling-om-lyttehjelpemidler-i-skolen/>
- Jonassen, B. (u.å.). Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø. Hentet fra <http://www.godlydiskolen.no/wp-content/uploads/Artikkel-Jonassen.pdf>
- Jæger, E. (2009). Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ... I Garm, N., Hansen, A. L., & Hjelmervik, E. (red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 194-201). Møller kompetansesenter
- Jæger, E. (2009). Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ... I Hansen, A. L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 71-76). Hentet fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf#page=72>
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. (NTNU Samfunnsforskning april 2018). Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>
- Kermit, P., Tharaldsteen A. M., Haugen, G.M.D., & Wendelborg. C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning AS: Mangfold og inkludering
- Kokkersvold, E. (2010). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I Arntzen, E. & Kvam, M. H. (2006, 21. november). Hørselshemming og høreapparatformidling. Hentet fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2444399/SINTEF%2bA574%2bH%25C3%25B8rselshemming%2bog%2bh%25C3%25B8reapparatformidling.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Kristiansen, B. A. (2013, 13. juni). Tegnspråk som valgfag. Hentet fra <https://www.doveforbundet.no/nyheter/2013/06/13/tegnspak-som-valgfag>
- Kunnskapsbanken. (u.å.). Hørselstekniske hjelpemidler. Hentet fra <https://www.kunnskapsbanken.net/horsel/horselstekniske-hjelpemidler/>

- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec8>
- Lerhol, S. (2018, 17. april). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/505bcec9-654c-4c49-b01c-ca685a398b5f?disableTutorialOverlay=True>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Likestilling- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering. (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering. (LOV-2017-12-19-115). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51#KAPITTEL_2
- Lorentsen, Ø. & Berge, A. R. (2003). Hørselshemmede og arbeid. En brukerundersøkelse om erfaringer og synspunkter knyttet til arbeid som livsarena. Hentet fra <https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/delrapport-brukerundersokelse-2001-3-0169-horselshemmede-i-arbeid.pdf>
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub
- Malt, U. (2015, 4. september). Kvalitativ. Hentet fra <https://snl.no/kvalitativ>
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. (17). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/sluttrapport_spesialundervisning_videregaende.pdf
- Mellingsæter, H. (2018, 4. april). Regjeringens ekspertgruppe: Vil fjerne lovfestet rett til spesialundervisning. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/ngbLBo/Regjeringens-ekspertgruppe-Vil-fjerne-lovfestet-rett-til-spesialundervisning>
- Nervik, E. (2009). To språk for barn med hørselstap. I Hansen, A. L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 55-63). Hentet fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf#page=72>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. I Mørk, T. (Red.), *Statped Magasinet* (2, 50-57). Hentet fra

https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_2-2015_enkeltsider.pdf

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2018, 20. november). Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/>

Norges Døveforbund (u.å.). Til Kunnskapsdepartementet. Norges Døveforbunds innspill til ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet fra https://www.doveforbundet.no/sites/default/files/library/PDFfiler/innspill_stortingsmelding_tidlig_innsat_og_inkluderende_fellesskap.pdf

Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. (u.å.). Barnehage og skole. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html

Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. (u.å.). Meldeskjema for behandling av personopplysninger. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema

NOU 2003:16 (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. I Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

NOU 2009:14 (2009). *Et helhetlig diskrimineringsvern: Diskrimineringslovutvalgets utredning om en samlet diskrimineringslov, grunnlovsvern, og ratifikasjon av tilleggsprotokoll nr. 12 til EMK*. I Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/631506afcd86400ea07b7aa5738cfda8/no/pdfs/nou200920090014000dddpdfs.pdf>

NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. I Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

NOU 2016:14 (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

NOU 2016:17 (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

Ny arbeids- og velferdsforvaltning. (2014, 11. juni). Hjelpemidler. Hentet fra

<https://www.nav.no/no/Lokalt/Troms/NAV+Hjelpemiddelsentral+Troms/Relatert+informasjon/hjelpemidler--383559>

Ny arbeids- og velferdsforvaltning. (2018, 18. januar). Hvordan søke om hjelpemidler?

Hentet fra <https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Hvordan+soke#chapter-5>

Ny arbeids- og velferdsforvaltning. (2018, 22. mars). Tekniske hjelpemidler i dagliglivet.

Hentet fra

<https://www.nav.no/no/Lokalt/Hordaland/NAV+Hjelpemiddelsentral+Hordaland/Lokal+informasjon/tekniske-hjelpemidler-i-dagliglivet--441820>

Nyhus, M. P. (2012). Døve barn og språkutvikling – flere veier og ulike perspektiver. Hentet

fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/dove-barn-og-sprakutvikling--flere-veier-og-ulike-perspektiver/>

Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003).

På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: en evalueringsstudiet etter Reform 97. Oslo: Skådalen kompetansesenter

Olsen, M. H. (2010, 15. mai). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>

Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo:

CAPPELEN DAMM AS

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998

-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998

-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_i1

- Owesen, I. (2010). Annerledeshet og likhet – noen filosofihistoriske betraktninger. I Kristeva, J., & Engebretsen, E. (red.), *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*. (1. utg., s. 235-247). Oslo: Gyldendal Forlag AS
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.230>
- Pritchard, P. (2009). Tilpasset opplæring og behov for kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikatív kompetanse. I Hansen, A. L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: en artikkelsamling* (s. 77-83). Hentet fra <http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf#page=72>
- Rabinsky, R. J. (2013). Itinerant deaf educators and general educator perceptions of the D/HH push-in model. *American Annals of the Deaf*, 2013(1), 50-62. doi: 10.1353/aad.2013.0008
- Regjeringen. (u.å.). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Regjeringen. (2007, u.d. juni). Utdanning – fra barnehage til voksenopplæring. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kd_f4133b_web.pdf
- Regjeringen. (2018, 19. oktober). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Regjeringen. (2019, 24. juni). Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>
- Regjeringen. (2019, 8. november). Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Rødal, A. & Høegh-Omdal, K. (2017, 23. mars). Bråk gjør hverdagen vanskelig for elever med hørselshemming. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/brak-gjor-hverdagen-vanskelig-for-elever-med-horselshemming/357315>
- Rødningen, D. (2018, 17. april). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/2a7a3bdf-adfc-4bb7-b534-59899e55afdd>
- Sansetap. (u.å.). Hjelpemidler for hørselshemmede. Hentet fra <http://eldre.sansetap.no/hjelpemidler-og-tiltak/horsel>
- Sansetap. (2016, 29. november). Tilrettelegging. Hentet fra <https://www.sansetap.no/barn-unge-horsel/tilrettelegging/>
- Sansetap. (2018, 3. januar). Kommunikasjon. Hentet fra <https://www.sansetap.no/smabarn-kombinerte-sansetap/deltakelse/medfodte-syns-og-horselsvansker/kommunikasjon/>
- Sansetap. (2018, 8. juni). Audiogram. Hentet fra <https://www.sansetap.no/smabarn-horsel/om-horsel/nedsatt-horsel/audiogram/>
- Sansetap. (2018, 28. september). Nedsatt hørsel. Hentet fra <https://www.sansetap.no/voksne-horsel/om/nedsatt-horsel/>
- Shirin, A. D., Stinson, M. S., & Gustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (u.å.). Inkludering. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2016, 27. mai). StatpedMagasinet 1-2015. Hentet fra <http://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-1-2015/inkludering/To-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2016, 20. juni). Hvordan skape godt lyttemiljø i skole og barnehage? Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/hvordan-skape-godt-lyttemiljo/lydutjevningssanlegg/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2017, 23. oktober). Læring hos barn og unge med hørselshemming. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/horsel/kunnskapsoversikt---barn-og-unge-med-horselshemming/>

- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2018, 8. juni). StatpedMagasinet 1-2018. Hentet fra <http://www.statped.no/statpedmagasinet/statpedmagasinet-1-2018/horsel-og-tegnsprak/inkluderene-laringsmiljo-for-alle/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 16. mai). StatpedMagasinet 3-2018. Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/statpedmagasinet-3-2018/?depth=0>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 13. august). Statped årsrapport 2017. Hentet fra <https://www.statped.no/om-statped/statpeds-arsrapport/2017/?depth=0#5>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 14. oktober). StatpedMagasinet 3-2015. Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-3-2015/?depth=0#4.4>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 12. november). Nedsatt hørsel og inkludering. Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 19. november). Hørselstap og tekniske tilrettelegging. Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horselstap-og-teknisk-tilrettelegging/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 25. november). Hørselstap i grunnskolealder. Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/grunnskole/horselstap-i-grunnskolealder/>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skolen, K. (2004). *Hva er inkludering?: rapport 2 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skolen har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd
- Svartdal, F. (2018, 18. mai). Reliabilitet. Hentet fra <https://snl.no/reliabilitet>
- Sørly, R. (2017). Narrativ etikk og refleksivitet. I Sørly, R., & Blix, B. H. (red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. (1. utgave, 19-29). Stamsund: Orkana Akademisk
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s.17-22). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialundervisning*. (5. utg., s. 108-127). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Telstø, M. (2012, 7. august). Hørselshemmet blant hørende. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2012/08/kommentarartikkel/horselshemmet-blant-horende>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thornam, R. T. (2016, 31. mars). Nedsett høyrsel kan påvirke skuleresultat. Hentet fra <https://forskning.no/funksjonshemming-partner-pedagogiske-fag/nedsett-hoyrsel-kan-paverke-skuleresultat/429457>
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Tjora, A. (2018, 20. februar). Segregering. Hentet fra <https://snl.no/segregering>
- Tollefsrud, M. (2017). *Tid for hørsel: hørselsrehabilitering for personer med kombinert syns- og hørselsnedsettelse*. (Eikholt rapport 01/17). Hentet fra <https://www.eikholt.no/wp-content/uploads/2018/01/Prosjektrapport-Tid-for-h%C3%B8rsel-2017-1.pdf>
- Torp, I. S. (2016, 31. mai). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Tranøy, K. E. & Tjønneland, E. (2019, 15. januar). Analyse. Hentet fra <https://snl.no/analyse>
- Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Unge funksjonshemmede. (2018, 13. august). Behold retten til spesialundervisning. Hentet fra <https://ungefunksjonshemmede.no/behold-retten-til-spesialundervisning/>
- Universitet i Oslo. (2018). Automatisert analyse av intonasjon i norsk folkesang. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/imv/studier/master/masterstipender/2018/automatisert-analyse-av-intonasjon-i-norsk-folkesa.html>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Norsk tegnspråk og norsk for hørselshemmede – veiledning til læreplanene. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/tegnspak-norsk-for-hh-lpveiledning/strategier/sjekkliste/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 7. juni). Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir -7-2010. Hentet fra

- <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 20. august). Teknisk tilrettelegging for hørselshemmede. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/teknisk-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 8. september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 9. desember). Ulike hørselstap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/ulike-horselstap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 2. mars). Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). Relasjoner mellom elever: Deltakelse, tilhørighet og vennskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Deltakelse-tilhorighet-og-vennskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). Relasjoner mellom elever: Hvordan fremme sosial og emosjonell læring i skolen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. mars). Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 27. juni). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. november). Rettigheter for hørselshemmede. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/rettigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, u.å.). Fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 6. mars). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte>

[-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/7.3/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte/behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/7.3/)

Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Identitet og kulturelt mangfold. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og>

[-kulturelt-mangfold/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/)

Utdanningsforskning. (2016, 8. april). Læring hos barn og unge med hørselshemming.

Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/laring-hos-barn-og-unge-med>

[-horselhemming/](https://utdanningsforskning.no/artikler/laring-hos-barn-og-unge-med-horselhemming/)

Vartun, M. (2019). Selv om barna hører svært dårlig, trives de like godt som andre barn.

Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/selv-om>

[-barna-horer-svaert-darlig-trives-de-like-godt-som-andre-barn/1315718](https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/selv-om-barna-horer-svaert-darlig-trives-de-like-godt-som-andre-barn/1315718)

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Winther, F. Ø. (2018, 16. oktober). Høreapparat. Hentet fra

<https://sml.snl.no/h%C3%B8reapparat>

Winther, F. Ø. (2019, 8. januar). Hørselen. Hentet fra <https://sml.snl.no/h%C3%B8rselen>

World Health Organization. (2019, u.å.). Prevention of blindness and deafness. Grades of hearing impairment. Hentet fra

https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/

Øksendal, E. (2019, 14. oktober). StatpedMagasinet 3-2015. Hentet fra

<https://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-3-2015/?depth=0#5.2>

Vedlegg 1:

Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

Før jeg starter ønsker jeg å få et muntlig samtykke fra informanten om bruk av lydopptak av intervjuet, selv når jeg har fått dette samtykke skriftlig på forhånd. Til å starte med ønsker jeg da å introdusere meg selv og mitt mål med dette intervjuet. Jeg heter Iqraa Yaqub og studerer master i spesialpedagogikk – rådgivning og endringsarbeid ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. I forbindelse med masteroppgaven har jeg valgt å skrive om opplevelsene til elever med en form for nedsatt hørsel i offentlig videregående skole knyttet til tekniske hjelpemidler og inkluderende opplæring. Føler elevene seg inkludert eller segregert ved at opplæringstilbudet blir tilrettelagt etter deres individuelle behov ved hjelp av tekniske hjelpemidler? Formålet med denne masteroppgaven er å fremheve hvordan hørselshemmede elever egentlig opplever opplæringen selv når den blir tilrettelagt fordi enhver skole fokuserer på prinsippet om inkludering. Dette intervjuet er frivillig, og informanten kan trekke seg når som helst uten å måtte oppgi en grunn som ikke vil gi noen negative konsekvenser for informanten. All informasjon som blir samlet inn, gjennom lydopptak, vil bli anonymisert slik at ingen skal kunne klare å gjenkjenne informanten. Jeg er ikke ute etter sensitiv informasjon om deg, men kun om dine opplevelser og erfaringer i forbindelse med ditt tekniske hjelpemiddel. Jeg vil oppbevare personlige opplysninger på min iPhone som har personlig kodelås på. Etter endt studiet vil all informasjon bli slettet. Før vi starter med spørsmålene knyttet til intervjuet vil jeg spørre om det er noe som er uklart eller om informanten har spørsmål. Med dette vil jeg også informere om at det kan skje endringer underveis som at jeg ikke har behov for å stille noen spørsmål som egentlig er ført opp eller at jeg er nødt til å stille tilleggsspørsmål ut ifra det informantene sier.

Personlige opplysninger

- Hvor gammel er du?
- Hvilken klasse går du i?

- Vet du om du er den eneste i klassen som har behov for ekstra tilrettelegging eller om det er andre med andre behov i din klasse?

Tekniske hjelpemidler

- Hvilket teknisk hjelpemiddel bruker du?
- Vet du hvordan NAV hjelpemiddelsentralen har vurdert og kommet frem til akkurat dette tekniske hjelpemidlet?
- Hvordan opplever du bruken av hjelpemidlet i forbindelse med deg selv?
- Hvordan opplever klassefelleskapet ditt bruk av hjelpemidlet?
- Føler du at hjelpemidlet har en positiv effekt for din hørsel?
- Hvor lenge har du tatt i bruk dette hjelpemidlet?
- Føler du at ditt teknisk hjelpemiddel forsterker din måte å kommunisere på med andre?
- Føler du at ditt teknisk hjelpemiddel øker din deltakelse i både faglige og sosiale situasjoner?
- Føler du deg mer aktiv?

Inkluderende opplæring

- Har du fag sammen med resten av klassen eller følger du en individuell opplæringsplan?
- Hvis du følger en individuell opplæringsplan, foregår denne individuelle opplæringsplanen inne eller utenfor klasserommet?
- Hvordan føler du at det individuelle opplegget fungerer for deg uavhengig om det foregår inne eller utenfor klasserommet?
- Hvordan er hjelpemidlet med på å tilrettelegge opplæringsplanen for deg i de ulike fagene?
- Har du de samme kompetansemålene som klassefelleskapet selv om ditt opplegg er tilrettelagt?
- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hva legger du i begrepet segregering?
- Føler du at tilretteleggingen du har fått tildelt av læreren/skolen opprettholder kompetansemålene som klassefelleskapet får?
- Føler du at den tilretteleggingen du har fått tildelt av læreren/skolen fungerer for deg i forbindelse med prinsippet om inkludering eller føler du deg segregert?

- Hvorfor føler du deg segregert?
- Hvordan hadde du ønsket at lærere eller skolen kunne tilrettelagt opplæringen annerledes?
- Føler du at lærerne klarer å følge ditt individuelle opplæringsplan selv når du er en del av klassefellesskapet eller kan du føle deg glemt?
- Vil du si at du får den opplæringen du trenger/har krav på ved å enten være inkludert eller segregert i klassefellesskapet?
- Kan du fortelle meg om en spesifikk hendelse der du følte deg både inkludert og segregert?

Forskningsspørsmål

Under problemstillingen har jeg også to forskningsspørsmål som jeg ønsker å stille spørsmål rundt som jeg mener kan ha nytte for oppgaven min. Jeg mener at forskningsspørsmålene vil gi meg et bredere synspunkt og perspektiv på informantenes opplevelser knyttet til problemstillingen. Forskningsspørsmålene jeg ønsker å tilegne meg mer kunnskap om er:

- **Hvordan kan tekniske hjelpemidler bidra til gode læringsprosesser for hørselshemmede elever?**
 - Føler du at ditt hjelpemiddel er med på å følge resten av klassefellesskapet i forhold til ulike mål i de ulike fagene?
 - Føler du at du mister viktig informasjon i ulike fag og henger etter?
 - Hva mener du er det viktigste å legge fokuset på av å føle seg inkludert sammen med fellesskapet eller å gjøre fremgang i forbindelse med det faglige slik at man oppnår de samme kompetansemålene som mangfoldet?
- **Fordeler og ulemper ved tekniske hjelpemidler i forbindelse med inkludering:**
 - Hva føler du er fordelen eller ulempen med at ditt individuelle opplegg foregår i klasserommet sammen med resten av klassen?
 - Hva føler du er fordelen eller ulempen med at ditt individuelle opplegg foregår utenfor klasserommet separert fra resten av klassen?

Oppsummering

I oppsummeringen er det viktig at jeg, som forsker, får en bekreftelse fra informantene om at jeg har oppfattet de korrekt ut ifra de svarene jeg har fått. Derfor vil stille noen få spørsmål

rundt de mest relevante og viktigste punktene knyttet til mitt forskningsprosjekt. Temaer som blant annet vil bli berørt da er:

- Bruken av deres teknisk hjelpemiddel
- Inkludering og segregering
- Elevenes personlige opplevelser
- Fordeler og ulemper

Helt til slutt kommer jeg også til å stille et åpent spørsmål som en avsluttende kommentar som er:

- Er det noe dere ønsker å tilføye?

Vedlegg 2:

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Dette dokumentet fungerer som en forespørsel om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt i form av intervju i forbindelse med en masteroppgave i studiet master i spesialpedagogikk – rådgivning og endringsarbeid. Formålet med masteroppgaven er å fremheve opplevelsene til elever i offentlig videregående skole som har en form for hørselshemming knyttet opp mot tekniske hjelpemidler og inkluderende opplæring. Dette skrivet vil gi deg informasjon om målene til prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. Forskningsprosjektet handler om å belyse hvordan hørselshemmede elever i offentlig videregående skole opplever opplæringen som blir tilrettelagt ved hjelp av tekniske hjelpemidler. Er det slik at den tilrettelagte opplæringen er i stand til å opprettholde prinsippet om inkludering da klassene vil bestå av elever med ulike behov?

For å kunne belyse denne problemstillingen vil fokuset blant annet rette seg mot forskningsspørsmål som består av hvordan tekniske hjelpemidler kan bidra til gode læringsprosesser for hørselshemmede elever og fordeler og ulemper ved tekniske hjelpemidler i forbindelse med inkludering. Dette vil foregå i form av et intervju som kan vare opptil 1 time i samarbeid med et lydopptak, som vil brukes som et hjelpemiddel til analysering i oppgaven. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig for meg under forskningsprosjektet på min iPhone med kodelås og min veileder vil kun ha innsyn til opplysninger. All personlige opplysninger vil etter endt masterstudiet bli slettet.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Dette forskningsprosjektet foregår under Høgskolen i Innlandet, Lillehammer hvor jeg, Iqraa Yaqub, og selve høgskolen står ansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til hvorfor akkurat du blir spurt om å delta i dette forskningsprosjektet er fordi du ansees som en aktuell kandidat for problemstillingen i oppgaven. Gjennom dette forskningsprosjektet er det 3 stykker som har blitt spurt om å delta. Jeg har selv tatt kontakt med ulike offentlige videregående skoler og bekjente for å finne ut om det er hørselshemmede elever som er interesserte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som tidligere nevnt vil dette forskningsprosjektet foregå gjennom et intervju der jeg vil stille spørsmål som informantene kan svare på. Dette vil skje ved hjelp av et lydopptak, kun for analysering til oppgaven. Opplysninger som vil bli samlet inn innebærer alder, skole, grad av hemmingen, hvilket teknisk hjelpemiddel som blir tatt i bruk og personlige opplevelser. All oppbevaring av personlige opplysninger vil bli slettet etter endt studiet. Spørsmål som blant annet vil bli stilt er:

- Føler du at opplæringen er tilrettelagt etter ditt individuelle behov?
- Hvordan er opplæringen tilrettelagt for deg?
- Føler du deg fortsatt en del av fellesskapet ut ifra hvordan opplæringen er tilrettelagt for deg?
- Hvis du føler en eller annen form for ekskludering i forbindelse med opplæringen, hva kan skolen gjøre for å endre på det?

Frivillig deltakelse

Det er frivillig om du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet eller ikke. Dersom du deltar kan du selv bestemme om du ønsker å fullføre deltakelsen din eller om du ønsker å trekke deg. Hvis du ønsker å trekke deltakelsen trenger du ikke å oppgi noen grunn for det. Det vil ikke være noen negative konsekvenser for deg og alle dine personlige opplysninger vil bli slettet. Selv om du ønsker å trekke vil ikke dette ha noe negativ påvirkning i forhold til din skole eller dine lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Personlige opplysninger som vil bli samlet inn vil kun bli brukt til formålet med forskningsprosjektet, som tidligere beskrevet i dette dokumentet. Vi behandler opplysningene i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Iqraa Yaqub, og min veileder, Jenny

Elise Steinnes, som vil ha tilgang til opplysningene frem til endt studiet. Lydopptaket vil bli bevart på min iPhone som har personlig kodelås. Personlige opplysninger som alder og skole vil bli anonymisert i oppgaven og informantene vil på ingen måte kunne klare å gjenkjenne seg selv.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal forhåpentligvis etter 15.09.2019 avsluttes. Det kan være en mulighet for at avslutningsdatoen forlenges til senest 15.01.2020. Etter prosjektslutt, som tidligere nevnt, vil alle personlige opplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet, Lillehammer på telefon: 62 43 00 00
- Jenny Elise Steinnes (veileder) på telefon: 61 28 83 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17
- Iqraa Yaqub (student ved denne masteroppgaven) på telefon: 924 97 977

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykke

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer som omhandler hørselshemmede elevers opplevelser i forbindelse med tekniske hjelpemidler og inkluderende opplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.09.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Meldeskjema for behandling av personopplysninger fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Elever med hørselshemming og deres opplevelser av tekniske hjelpemidler i forbindelse med inkluderende opplæring

Referansenummer

163616

Registrert

10.05.2019 av Iqraa Yaqub - 142925@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jenny Elise Steinnes, jenny.steinnes@inn.no, tlf: 61288331

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Iqraa Yaqub, iqraa.yaqub@gmail.com, tlf: 92497977

Prosjektperiode

01.02.2019 - 15.09.2019

Status

27.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

27.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 27.05.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 15.09.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)