

BACHELOROPPGÅVE

Relasjonar si betydning for elevar med høyrsllehemming

Korleis arbeider lærarar med relasjonar for å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrsllehemming på ungdomssteget?

av

313 Runa Aaberge Sande

Relations importance for students with hearing impairment

How do teachers work with relations to create a good learning environment for students with hearing impairment in secondary school?

Grunnskulelærer 5.-10

PE379

Mai 2016





Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

313 Runa Aaberge Sande

JA NEI

Innholdsliste

1. Innleiing	5
2. Omgrepsavklaring.....	6
2.1 Relasjonar	6
2.2 Høyrsllehemming	6
2.3 Hjelpemiddel	6
2.4 Læringsmiljø	7
3. Teori	7
3.1 Kommunikasjon.....	7
3.1.1 <i>Positiv kommunikasjon</i>	7
3.1.2 <i>Bruk av tekniske hjelpemiddel i skulen</i>	8
3.2 Relasjonar	9
3.2.1 <i>Tryggleik</i>	9
3.2.2 <i>Tillit</i>	9
3.2.3 <i>Å vise interesse</i>	10
3.2.4 <i>Sjølvpoffatning</i>	10
3.3 Ein inkluderande skule	11
4. Metode	12
4.1 Intervju som metode	12
4.2 Utval	13
4.3 Gjennomføring av intervju og etikk.....	13
4.4 Analyse og drøfting.....	14
4.5 Reliabilitet og validitet.....	14
5. Resultat og drøfting av funn.....	14
5.1 Læringsmiljø	14
5.2 Lærer-elev-relasjon	16
5.3 Elevrelasjonar	17
5.4 Samarbeid heim-skule	20
6. Oppsummering.....	21
6.1 Til ettertanke	21
6.2 Kritisk refleksjon	21
Referanseliste	23
7.1 Informasjonsskriv til informantane	26
7.2 Intervjuguide	28

Hørselsapparata er sjølvstarkt viktige. Utan dei kunne eg ikkje ført ein samtale med andre menneske. Men det viktigaste for meg har nok vore at eg alltid har hamna i gode klassar og gode miljø, der folk har vore opptekne av å ta omsyn til meg og passe på at eg fekk med meg det som vart sagt. - Fredrik Hovland

Øvretveit (2014)

1. Innleiing

I opplæringslova (1998, §9a-1) står det at: "Alle elevar i grunnskulen og vidaregåande har rett på eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring". Frå 2009-2014 utførte Utdanningsdirektoratet eit satsingsprosjekt som heitte "Bedre læringsmiljø", der til saman 40 skuleeigarar og 86 skular fekk midlar til å delta (Utdanningsdirektoratet, 2011). Målet med satsinga var å auke fokuset på eit godt læringsmiljø. I arbeidet for eit betre læringsmiljø la Utdanningsdirektoratet (2012) mellom anna vekt på: "Lærerenes evne til å utvikle positive relasjonar til kvar enkelt elev", "Positive relasjonar og kultur for læring blant elevene", og "Godt samarbeid mellom skole og heim". Dette er med på å påpeike relasjonar si betydning i arbeidet for eit godt læringsmiljø. Gjennom studietida har eg lærd gjennom teori og praksis kva betydning relasjonar har for elevar si læring og utvikling.

I skulen vil ein møte på eit stort elevmangfald. Som tidlegare elev og som lærarstudent har eg møtt fleire elevar med høyrsløshet. Eg har gjennom erfaring sett og høyrte kor mykje læringsmiljøet i klassen har å seie for dei både sosialt og fagleg, på godt og vondt. Dette, samt teori om relasjonar si betydning for å skape eit godt læringsmiljø, er bakgrunnen for val av tema. Som lærar er det viktig å ha kompetanse for å møte kvar einaste elev ut frå behov, evner og føresetnader. I praksis har eg personleg opplevd behovet for meir kompetanse, særskild i klassar der det har vore elevar med særskilde behov, som til dømes høyrsløshet elevar. Eg har difor valt problemstillinga:

Korleis arbeider lærarar med relasjonar for å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrsløshet på ungdomssteget?

Målet med oppgåva er å utvikle kunnskap om korleis lærarar arbeider med relasjonar og læringsmiljø for elevar med høyrsløshet. Mykje av arbeidet vil vere det same som med andre elevar, medan noko vil vere annleis. Eg håpar at eg gjennom oppgåva kan førebu meg sjølv, samt andre lærarstudentar, til å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrsløshet som fremjar helse, trivsel og læring.

I oppgåva vil eg først gjere greie for sentrale omgrep for oppgåva mi, samt relevant teori om emnet. Vidare vil eg gjere greie for kva metode eg har basert oppgåva mi på, og korleis eg har gått fram i arbeidet. Deretter vil eg prøve å drøfte funna mine ut frå teori, slik at ein kan få ei betre forståing av

kvifor lærarane arbeider som dei gjer. Til slutt vil eg oppsummere funna eg har gjort, samt reflektere kritisk rundt oppgåva.

2. Omgrepsavklaring

2.1 Relasjonar

Omgrepet relasjon betyr forbindelse eller forhold, og kjem ofte til uttrykk der menneskje oppleve eit forhold til kvarandre eller til eit emne. Desse relasjonane vil dagleg påverke korleis ein oppfattar seg sjølv, dei rundt seg, samt emner som ein oppfattar som relevante for seg sjølv. Fleire artiklar og bøker viser til relasjonar si betydning for læring og utvikling i skulen. Jan Spurkeland (2011) skil mellom to ulike nivå av relasjonar: Primærrelasjonar og sekundærrelasjonar. I oppgåva mi har eg vald å fokusere på primærrelasjonar. Primærrelasjonar er relasjonar i skulen som er av stor betydning for både læring og trivsel, og ofte fell kontaktlærar, medelevar og foreldre innanfor desse relasjonane (Spurkeland, 2011).

2.2 Høyrsllehemming

Personar med høyrsllehemming kan definerast som: "Personer som har hørselstap som hindrer den enkelte i å delta i dagliglivets situasjoner der auditiv informasjon er viktig for å oppfatte det som skjer eller skal skje." (Nervik, 2009:56).

Det finst mange ulike grader av høyrsllehemming, men dei vert ofte delt inn i to hovudgrupper: døve og tunghørde. Døve personar har eit så stort hørselstap at det ikkje kan hjelpast med hjelpemiddel, og at dei av den grunn brukar teiknspråk, medan tunghørde er personar som i stor grad brukar hjelpemiddel og som nyttar norsk talespråk (Utdanningsdirektoratet, 2009). I mi oppgåve har eg valt å ta utgangspunkt i arbeidet med tunghørde elevar.

2.3 Hjelpemiddel

I Store medisinske leksikon (Sveen, 2009) vert hjelpemiddel definert som: "gjenstand eller tiltak som bidrar til å redusere praktiske problem. Hjelpemidler kan bedre funksjonen til den som bruker dem, eller kompensere for tapt funksjon."

For personar med høyrsllehemming er lydforsterkarar døme på hjelpemiddel. Lydforsterkarar er, som det ligg i ordet, gjenstandar som forsterkar lydar. Det finst mange ulike typar lydforsterkarutstyr,

men eg har i denne oppgåva valt å berre gjere greie for høyreapparat og FM-anlegg, då det kun er desse som ekplisitt vert nemnd av informantane.

Høyreapparat er eit hjelpemiddel som den høyrselshemma kan feste til øyret. Dette er eit hjelpemiddel som forsterkar talesignal og tilpassar forsterkinga, slik at talen vert forståeleg og høyrbar (Overvik, 2009).

FM-anlegg er bærbar radiosendarar med innebygd eller ekstern mikrofon som kan koblast direkte til fleire hjelpemiddel, blant anna til høyreapparat (Overvik, 2009). Slike anlegg vert ofte brukt i undervisningssamanheng.

2.4 Læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet (udatert) definerer læringsmiljø som: "de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel." Det finst eit mangfald av definisjonar, likevel vektlegg alle desse forhold som fremjar eit godt læringsmiljø. Som lærar bør ein ha kunnskap om desse forholda.

3. Teori

3.1 Kommunikasjon

Menneskje har ei medfødt evne til å kommunisere med andre, både verbalt og nonverbalt. Kommunikasjonen kjem først og fremt gjennom språkutviklinga, og er den viktigaste evna vi har i samarbeid med andre (Røkenes og Hanssen, 2012). Vi brukar ein mellommenneskeleg kommunikasjon, der vi ynskjer å oppnå noko anna enn å få fram egne meiningar og synspunkt Røkenes og Hanssen (2012). Vidare seier dei at ein i denne kommunikasjonen handlar ut frå bestemte verdiar som ein ynskjer å fremje. Ved å ha bestemte verdiar til grunn, vil det i dei fleste tilfelle vere lettare å utveksle informasjon og forstå kvarandre sine meiningar (Røkenes og Hanssen, 2012). Kommunikasjon bygd på verdiar er grunnleggande for skaping av gode relasjonar.

3.1.1 Positiv kommunikasjon

I skulen er ein avhengig av at kommunikasjonen mellom dei deltakande partane er positiv. Som lærar er ein ein rollemodell. Sjølv om alle har ansvar for samarbeidet i skulen, ligg hovudansvaret hjå læraren. I mange tilfelle må læraren arbeide med positiv kommunikasjon ei god stund før det oppstår ein god relasjon mellom partane.

Lærarar må heile tida vere på jakt etter positive hendingar i eleven sitt liv, både når det gjeld skule og fritid. Inger Bergkastet, Lasse Dahl og Kjetil Andreas Hansen (2009) peikar mellom anna på betydninga av å gjenta positive utsegn og handlingar, til dømes dersom eleven svarar rett på eit spørsmål. På denne måten bekreftar ein ovanfor eleven at han/ho bidreg til fellesskapet og er med på å påverke miljøet i klassen. Å vise interesse for eleven er viktig for å bygge relasjon.

Vidare er det viktig at ein heile tida er medviten si eiga åtferd, sine eigne haldningar og handlingar. Lærarar er konstant under elevane si lupe, og alt ein gjer og seier vil bli teken med til ettertanke hjå elevane. Ein må tenkje over og vere konsekvent på at behandlinga av enkelteleven vil påverke det sosiale livet i klassen. Dersom ein lærar ler av noko ein elev seier, utan at eleven er med på det, kan dette føre til at dei andre i klassen vil tru at det er greit å le av det denne eleven seier. Bergkastet et al. (2009) omtalar dette som sosial medlæring.

Like viktig er den positive kommunikasjonen i samarbeid med foreldre. May Britt Drugli og Ragnhild Onsøyen (2010) påpeikar betydninga av å ha positiv kontakt som ein basis for samarbeidet. Slik positiv kontakt kan til dømes vere ei melding, e-post eller ein telefon heim om ei positiv hending. At foreldra får eit inntrykk av at læraren likar deira elev, vil truleg vere med på å skape gode relasjonar. Ved å ha positiv kontakt som basis med tilhøyrande gode relasjonar til foreldra, vil vanskelege emner i mange tilfelle bli lettare å ta opp. Vidare peikar Drugli og Onsøyen (2009) på det å formidle til foreldra at deira syn og meiningar er ynskja, slik at skulen kan få eit større bilete av eleven.

3.1.2 Bruk av tekniske hjelpemiddel i skulen

Å høyre kva andre seier, korleis dei seier det, er essensielt for å oppnå god kommunikasjon og vidare ein god relasjon. I tilfelle der ein elev er tunghøyrd er fysisk og teknisk tilrettelegging viktig. Ansvar for slike tilretteleggingar har fylkesaudiologane. Dette kan føre til utfordringar sidan det i følge Bjørn Jonassen (2009) er få av desse, noko som igjen kan føre til manglande oppfølging. Fysiske tilretteleggelsar kan ein lese meir om i Utdanningsdirektoratet (2009) sitt dokument "Veileder om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming".

I tilfelle der ein har bruk for tekniske hjelpemiddel, er brukarmedverknad viktig. Dette er mellom anna lovfesta i barnelova (1981, §31), som påpeikar at barn eldre enn 12 år si meining skal vektleggast i stor grad i saker som gjeld dei. Jonassen (2009) peiker på ungdomstida som ei utfordring for elevar med hørslehemming, då ungdommar ikkje ynskjer å skilje seg ut frå mengdene. Mange elevar med hørslehemming fornektar det og prøver å holde det skjult i frykt for å skilje seg ut (Jonassen, 2002). Og sidan dei då, i følge barnelova §31 (1981), er gamle nok til å bestemme sjølv

vert det ofte slik. I dei fleste slike tilfelle gjev skulane opp, sjølv om dei veit at det ikkje er til eleven sitt beste (Jonassen, 2009).

Sjølv om tunghørde elevar nyttar høyreapparat og FM-anlegg, er det viktig at ein som lærar veit at hjelpemiddel ikkje skil mellom ynskja og uynskt støy (Jonassen, 2009). I store grupper går praten ofte på kryss og tvers, og høyreapparatet sin funksjon vert svekka (Overvik, 2009).

3.2 Relasjonar

Lærarar må dagleg arbeide for å skape og vedlikehalde relasjonar. Bergkastet et al. (2009) viser til betydninga av læraren si evne og vilje til å ta vare på dei forholda som fremjar god utvikling og læring hjå eleven.

3.2.1 Tryggleik

Ein av føresetnadane for at elevar skal oppleve læringsmiljøet som godt, er at dei føler seg trygge. Denne tryggleiken fører i mange tilfelle til ro og meistring. Det er viktig at læraren legg til rette for eit godt fysisk miljø, der ein beskyttar elevane mot farar, som til dømes mobbing og utestenging (Haugen, 2006). Haugen (2006) påpeikar kor viktig det er at lærarar støttar opp under det trygge ved å vere føreseieleg, stille klare forventingar og ha faste rammer.

Abraham Maslow utforma ein behovsteori, der han gjorde greie for ulike menneskjelege behov. Han meinte at nokre behov var meir grunnleggande enn andre, og for at menneskje skal kunne vekse må desse behova vere oppfylt (Maslow, referert i Imsen, 2005). Eitt av dei grunnleggande behova er tryggleik. Haugen (2006) hevdar at dersom ein person føler seg utrygg, altså prega av angst/frykt, vil personen anstrenge seg mykje for å redusere angsten. Denne angsten påverkar prestasjonane på skulen, då fokuset på læring forsvinn i skuggen av angsten. Dersom ein tenkjer på elevar med høyrsllehemming, kan denne angsten til dømes vere at nokon legg merke til høyreapparatet som eleven prøver å skjule. Det kan vere fleire ting som påverkar skuleprestasjonar, og det er difor viktig at ein som lærar er føreseieleg (Haugen, 2006). På denne måten kan ein sikre seg at eleven med høyrsllehemming har høyrte det som har blitt sagt og veit kva som skal skje. Då slepp eleven å grue seg, og han kan få ei kjensle av å vere trygg. Ved at eleven opplev at læraren er merksam på at han/ho skal vere trygg, oppstår det i mange tilfelle eit tillitsforhold (Haugen, 2006).

3.2.2 Tillit

Som lærar har ein ein viss startkapital av tillit grunna yrket (Spurkeland, 2011). Denne tilliten er ikkje konstant, og er difor noko ein som lærar må arbeide kontinuerlig for kvar einaste dag. Å skape tillit er

eit arbeid for to, der partane handlar etter forventningar (Spurkeland, 2011). I fleire tilfelle er forventningane til partane ulike, og ein må gjennom truverdig dialog skape ein positiv relasjon, som dannar grunnlag for felles forståing og utvikling.

For dei fleste lærarar er det viktig at det er tillit mellom dei og eleven, dei og elevane, samt dei og heimen. Det er læraren sitt ansvar å opptre slik at det vert mogleg å skape tillit (Spurkeland, 2011). Spurkeland (2011) påpeikar korleis relasjonar påverkar graden av tillit, og vice versa. Ein lærar må mellom anna vere føreseieleg, hjelpsam, interessert i den enkelte og anerkjennande. Ein må overvåke sensitive tema som oppstår i dialogar med dei ulike partane for å byggje tillit (Spurkeland, 2011). For nokre elevar med høyrsløshet kan eit slikt sensitivt tema til dømes vere at dei ikkje har fått med seg det som skjer eller det som skal skje. Når ein person føler seg sett, noko som i mange tilfelle vil seie at personen opplev seg som likt av den andre parten, kan ein konsekvens vere at det oppstår tillit mellom partane (Spurkeland, 2011).

3.2.3 Å vise interesse

Menneskje flest har eit behov for å bli sett og anerkjend for den ein er av andre, og dette gjeld kanskje særskild elevar med særskilde behov. Sjølv om ein ynskjer å bli sett av dei fleste, er det særskild dei Spurkeland (2011) omtalar som primærrelasjonar eleven ynskjer å bli sett og anerkjend av. Spurkeland (2011) skriv mellom anna at bygging av tillit og tryggleik i relasjonane skjer ved at læraren ser eleven, og at eleven merkar at han/ho vert sett.

Det er viktig at læraren viser interesse for det eleven, medelevane og heimen har å seie, og ikkje minst verdset og gjev uttrykk for at ein set pris på det som vert delt (Nordahl, 2010). I kommunikasjon med dei ulike partane påpeikar Nordahl (2010) betydninga av å vere bevisst på både den verbale og nonverbale kommunikasjonen ein fører i ein samtale. Dersom den verbale og nonverbale kommunikasjonen ikkje er samordna, kan dette føre til eit tillitsbrot mellom partane.

Det handlar om å oppretthalde eit læringsmiljø som er prega av anerkjening, interesse og positiv kommunikasjon. Eit læringsmiljø som legg til rette for mangfald, der alle får oppleve å få eit anerkjennande blick eller kommentar frå primærrelasjonane. Det er læraren sitt ansvar å legge til rette for slik positiv kommunikasjon.

3.2.4 Sjølvoppfatning

Som skrive er anerkjening viktig for at ein elev, foreldre eller medelev skal føle seg sett av læraren. Haugen (2006) omtalar anerkjening som ei kjensle av å lukkast og å akseptere seg sjølv. Også Professor i pedagogikk Gunn Imsen (2005) påpeikar at alle treng å ha ei kjensle av at dei meistra, vert

verdsett og at dei representera noko godt og positivt. Behovet for anerkjenning er spesielt sterkt i tilfelle hjå elevar som føler seg oversett (Imsen, 2005). Dette kan til dømes vere elevar med høyrslahemming som ikkje får med seg det som vert sagt, og som av den grunn kan utvikle ei negativ sjølvopfatning.

Sjølvopfatninga vert mellom anna forma av korleis ein opplever seg sjølv og korleis ein opplev andre, og her kjem ofte primærrelasjonane inn. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til betydninga ei positiv sjølvopfatning har for motivasjon og meistring.

3.3 Ein inkluderande skule

Det norske samfunnet bære preg av mangfald. Dette mangfaldet speglar seg i læringa på skulen, og er noko ein som lærar dagleg må arbeide med for å nå skulen og samfunnet sine mål om inkludering (Kvelling, 2011). I Salamancaerklæringa (referert i Jahnsen og Nergaard, 2013) vert det å vere inkludert i skulen definert som:

Å delta i skolens læringsfellesskap sammen med alle de andre elevene. Dette innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig.

Ved mangfald i ei elevgruppe, meiner ein til dømes eleven si ytre form eller eleven sitt behov for særskild tilrettelegging. Haug (2011) påpeikar læraren si rolle i å få klassen, som eit fellesskap, til å samarbeide og ha respekt for mangfaldet. Vidare påpeikar han at mangfaldet legg til rette for eit rikt og godt læringsmiljø, der mangfaldet er ein ressurs for utvikling og læring. Mangfaldig undervisning aukar sjansen for å treffe kvar enkelt elev, noko som er skulen sitt ansvar.

I opplæringslova (1998, §1-3) står det at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven.". Utdanningsdirektoratet (2009) påpeikar at det er skuleeigar sitt ansvar at lærarar har god nok kompetanse. Det er læraren sin jobb å arbeide for ei opplæring som passar alle. Ein del av dette arbeidet er å vere konsekvent på kva undervisningsmetode ein vel ut frå utvalet elevar ein har, slik at ein legg til rette for meistring og motivasjon for læring innanfor trygge rammer. I eit trygt klasserom får nederlag lite merksemd og unaudsynt eksponering vert unngått (Imsen, 2005).

4. Metode

Noko med det første ein gjer når ein skal undersøke noko er å finne ut kva ein ynskjer med undersøkinga, og ut frå dette vel ein ein metode. Metode vert delt inn i kvantitativ og kvalitativ metode, der kvantitativ vil seie lite informasjon frå mange og kvalitativ vil seie mykje informasjon frå få. Eg har i mi oppgåve valt kvalitativ metode.

4.1 Intervju som metode

I oppgåva mi har eg valt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Det vil seie at eg henta inn mykje informasjon frå få informantar. I mitt tilfelle ynskje eg å vite korleis lærarar arbeider med relasjonar for å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrsllehemming på ungdomssteget. Intervju som metode gjev rom for fylldige og detaljerte skildringar av hendingar og erfaringar (Christoffersen og Johannessen, 2012), og vart difor eit naturleg val når eg skulle hente informasjon.

Eit kvalitativ forskningsintervju er i følge Kvale og Brinkmann (2009) ein samtale med ein struktur og eit føremål, der dialogen er i fokus. Det er vanleg å dele kvalitative intervju i tre typar: strukturert, ustrukturert og delvis strukturert. Eit strukturert intervju har ofte fastlagt både tema, spørsmål og gangen for intervjuet, og det er lite rom for fleksibilitet undervegs. Også ustrukturerte intervju har fastlagt tema, men spørsmåla og gangen i intervjuet er derimot ikkje fastlagt, noko som gjer det fleksibelt. Til slutt har vi det delvis strukturerte intervjuet, som eg har valt.

Ein kan i nokre tilfelle seie at eit delvis strukturert intervju er den gode middelveg. Slike intervju er som oftast basert på ein intervjuguide, der intervjuaren på førehand har laga spørsmål knytt til problemstilling han ynskjer å få svar på i løpet av samtalen. Sjølv om desse spørsmåla er sett i ei viss rekkjefølgje, er det rom for endring og å bevege seg fram og tilbake frå spørsmål undervegs. I slike intervju vert difor strukturen ofte slik at intervjuaren spør, informanten svarar og intervjuaren følgjer opp svaret. Samstundes som intervjuaren har visse spørsmål han vil gjennom, er det likevel rom for fleksibilitet. At intervjuaren er fleksibel kan føre til at informanten kjem med ny informasjon om emnet som intervjuar ikkje har tenkt på, som treng oppfølging. På denne måten vert det rom for deling av erfaring, der ein kan få eit innblikk i informanten sin kvardag (Christoffersen og Johannessen, 2012). Føremålet med intervjuet er å forstå informanten si oppleving av emnet.

4.2 Utval

Når ein skal utføre kvalitative intervju brukar ein ofte ei strategisk utvelging for å finne informantar. For det første må ein finne ut kva målgruppe ein ynskjer å intervju for å få svar på det ein ynskjer, altså gjer ein eit hensiktsmessig utval (Christoffersen og Johannessen, 2012).

I mitt tilfelle er informantane klasseleiarar på ungdomssteget. Det er mykje likskap mellom desse, og ein kan difor seie at eg har eit homogent utval i mine forskningsintervju (Christoffersen og Johannessen, 2012). Begge er trygge på si rolle som klasseleiar, og har etter mitt inntrykk mykje fokus på både læringsmiljø og det å skape og vedlikehalde relasjonar. Dessutan har begge hatt elevar med ulik grad av høyrsllehemming, noko som gjer dei relevante for oppgåva mi.

4.3 Gjennomføring av intervju og etikk

For at eg skulle få mest mogleg ut av intervju, valde eg å sende intervjuguiden til informantane på førehand. Dette var i tillegg noko informantane ynskte, slik at dei kunne førebu seg. Etter avtale vart intervju gjennomført på arbeidsplassen til informantane.

Då eg møtte informantane mine til intervju var det tydeleg at dei hadde gjort seg nokre tankar om emnet. Likevel valde eg å presenterte meg sjølv, temaet eg har valt, samt føremålet med intervjuet. På denne måten fekk eg spesifisert kva eg ynskte med intervjuet, då intervjuguiden til tider kunne gje rom for vid tolking. Under intervju lytta eg aktivt til informantane som hadde mykje på hjartet. Eg let dei prate ferdig, og arbeidde med det dei sa for å styre intervjuet dit eg ville. Undervegs stilte eg oppfølgingsspørsmål, slik at eg fekk utdjupa utsegna deira. Til slutt spurte eg om det var noko vi ikkje hadde prata om, som dei ynskte å fortelje.

Under intervjuet tok eg lydopptak. Ved å ta lydopptak med godkjenning frå informantane, vert det lettare å halde ein flytande dialog. Ein kan ha fokus på samtalen og på mange måtar vere meir til stades i samtalen. I etterkant av intervjuet kan ein spele av opptaket så mange gongar ein vil, også transkribere det. At ein transkriberar vil seie at ein gjer tale om til tekst, noko som må gjerast før ein analyse er mogleg (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Av etiske omsyn har eg anonymisert namna på informantane og skulen, og eg vil i oppgåva omtale informantane som «Informant 1» og «Informant 2». I tillegg har intervju vore lagra på ein passordlåst data. På denne måten har eg ivareteke informantane mine. Transkriberinga vert sletta etter bruk, noko informantane veit.

4.4 Analyse og drøfting

Då eg skulle analysere funna mine, valde eg å analysere dei etter fire kategoriar: Eit godt læringsmiljø, lærar-elev-relasjonen, elevrelasjonar og samarbeid heim-skule. Desse kategoriane henta eg frå intervjuguiden. Eg har i oppgåva valt å ha resultat og drøfting av funn i saman, sidan eg berre har to informantar. Dette opplev eg likevel som ryddig, då eg viser til kva informant som seier kva, samt kva som er underbygd av teori. Dersom eg hadde hatt fleire informantar ville eg hatt resultatata i eit eige kapittel, deretter kobla dei opp mot teori.

4.5 Reliabilitet og validitet

Omgrepet reliabilitet vil seie kor nøyaktige dei innsamla data er (Befring, 2015). Befring (2015) skriv mellom anna at under innsamling av kvalitative data er det eit krav at alle delar skal gjennomførast på ein reliabel måte. I mitt tilfelle tok eg lydopptak under intervjuet, slik at utgangspunktet for tolking var så nøyaktig som mogleg. Ovanfor har eg i tillegg gjort greie for korleis eg har gått fram før, under og etter innsamlinga, slik at det er mogleg for andre å få eit innblikk i korleis eg har arbeidd. Eg vil difor hevde at eg har noko høg grad av reliabilitet i oppgåva. Likevel er det viktig å påpeike at det gjennom transkriberinga kan skje eit reliabilitetsproblem, til dømes ved at ein har mista eit viktig poeng i teksten, noko som vil føre til at oppgåva får mindre grad av reliabilitet.

Validitet vil derimot bety kor gyldig resultatet er i forhold til det ein ynskter å undersøkje (Befring, 2015). Eg vil påstå at oppgåva bære preg av høg validitet, då eg syns resultatet av oppgåva samsvarar med problemstillinga. Likevel kan eg ikkje sjå vekk frå at eg kan ha hatt personlege synspunkt som kan ha farga tolkinga av resultatet. Men eg har aktivt prøvd å vere ein kritisk lesar når eg har arbeidd med oppgåva. Eg vil i tillegg påpeike at resultatata viser til korleis nokre lærarar arbeider, og at resultatet ikkje er generaliserande.

5. Resultat og drøfting av funn

5.1 Læringsmiljø

Begge informantane legg vekt på at elevane skal trivast og vere trygge på seg sjølv og dei rundt. Og seier vidare at dersom elevane ikkje trivst eller er trygge, vert det lite med læring. Haugen (2006) påpeikar betydninga av at læraren legg til rette for eit godt fysisk miljø, der elevane vert beskytta mot farar som til dømes mobbing og utestenging. Informant 1 legg vekt på skaping av gode

relasjonar som ein viktig del av læringsmiljøet. Informant 2 seier at eit godt læringsmiljø er eit miljø der elevane vert høyrte, sett, godtekte og inkluderte, og avsluttar det heile med: "Ligg detta på plass, så kan ein begynne å lære!". Begge informantane får langt på veg støtte frå Salamancaerklæringa (referert i Jahnsen & Nergaard, 2011).

Informantane seier vidare at det er viktig at læraren underviser på ein måte alle elevane har utbyte av, ser kvar enkelt elev og kva eleven treng, og ut frå det legg til rette for god læring. Dette samsvarar med opplæringslova §1-3 (1998), som seier at lærarar må ut frå evne, føresetnadar og behov hjå eleven legge til rette for god opplæring. Skuleeigaren er plikta til å ta ansvar for at lærarane har tilstrekkeleg kompetanse ovanfor dei ulike elevgruppene (Utdanningsdirektoratet, 2009). Begge informantane gjev derimot tydeleg uttrykk for at dei syns dei manglar kompetanse i å undervise elevane med høyrsllehemming. Dette kan også tyde på at det framleis er hald i at det er mangel av fylkesaudiologar, noko som gjer at det vert mindre tid til samarbeid mellom etatar, som til dømes skulen (Jonassen, 2009).

I spørsmålet om kva dei to informantane legg vekt på når dei skal skape eit godt læringsmiljø i sin klasse, er dei begge einige i at tryggleik er viktigast. Men ut frå tryggleik legg dei vekt på ulike faktorar. Informant 1 legg vekt på klasseleiing som ein viktig del av å skape eit godt læringsmiljø. Han held fram med å seie at læraren må vere ein tydeleg vaksen som styrar aktiviteten, slik at aktiviteten vert styrt i ei positiv og riktig retning ut frå det han ynskjer å oppnå. Dette får han støtte av frå Haugen (2006) som vektlegg at læraren må vere føreseieleg, stille forventningar og ha faste rammer. Vidare legg informant 1 vekt på det å forsterke det positive i staden for å fokusere og kommentere det negative. Eit slikt utsegn kan sjåast i lys av det Bergkastet et al. (2009) skriv om effekten av positive utsegn og handlingar.

Informant 2 legg derimot vekt på det å bli kjend med elevane, og at elevane skal bli kjend med kvarandre. Vidare uttalar han at: "Å sjå eleven, tenke eg er viktig. Ta dei med ut, prate med dei, og ja, rett og slett sjå dei.". Jan Spurkeland (2011) skriv mellom anna at bygging av tillit og tryggleik i relasjonane skjer ved at læraren ser eleven, og at eleven merkar at han/ho vert sett. Samstundes trekk informant 2 fram forventningar, og at det ikkje berre er vi som kjem med desse. Han påpeiker at elevane har forventning om å lære, så det er viktig det også: "Men gjerne ein kombinasjon.",

Med tanke på eit godt læringsmiljø for elevane med høyrsllehemming legg dei to informantane vekt på kommunikasjonen som ein viktig faktor, likevel går dei ulike retningar når dei skal gjere greie for dette. Informant 1 fortel om bruk av hjelpemiddel i skulen og reint praktiske ting dei må tenke på, som til dømes at dei ikkje må stå med ryggen til eleven og bruke fleire formidlingskanalar, samt vere

konstant på at berre ein skal ha ordet om gongen. Han påpeikar at dette er noko han må arbeide med kvar dag, både med seg sjølv og elevane i klassen, då det ofte går litt i gløymeboka. Eit slikt utsegn får i stor grad støtte frå Kvello (2009), som påpeikar at arbeid med inkludering må dagleg inn i timeplanen. Vidare seier informant 1 at: "Og det er jo noke som heiter at det som skapar eit godt læringsmiljø for hørselshemma elevar, det er jo det som er bra for dei andre elevane òg."

Informant 2 trekk derimot fram andre utfordringar når det gjeld kommunikasjon. Han trekk fram utfordringar i til dømes gruppearbeid, der eleven gjerne ikkje har tilgang på hjelpemiddel. I slike tilfeller vert det til tider stilt krav til at eleven sjølv tek ansvar for plassering og det å få med seg det som vert sagt. Informanten held fram med å påpeike betydninga av at eleven då er trygg på seg sjølv og dei rundt, slik at han kan spørje opp att dersom han ikkje får med seg det som vert sagt. At han kan komme til deg som lærar og fortelje kva som fungerer og kva som fungerer ikkje. Då er det viktig at du som lærar overvakar sensitive emner som oppstår i både faglege og sosiale situasjonar, noko som igjen byggjer tillit mellom læraren og eleven (Spurkeland, 2011). Spurkeland (2011) påpeikar vidare korleis graden av tillit påverkar relasjonen og vice versa.

5.2 Lærar-elev-relasjon

I spørsmålet om kva informantane legg i ein god elev-lærar-relasjon omtalar informantane tillit og det å vise interesse som viktige komponentar. Begge har eit ynskje om at alle elevane deira skal føle seg likt og sett, samt at dei skal ha ei kjensle av at læraren er på deira lag. Dette er dei begge opptekne av å gje uttrykk for kvar gong dei er i samtale med eleven, samt med foreldra. Fokuset deira på at elevane skal kjenne seg likt, vil i følge Spurkeland (2011) gjer noko med relasjonen mellom læraren og eleven, samt heimen og skulen. Ein konsekvens kan vere at det oppstår eit tillitsforhold mellom partane.

Informantane fortel om hendingar der elevar har kome til dei og sagt ting dei ikkje har fortald til verken familie eller vener. Informant 1 påpeikar at: "Ein kan ikkje tvinge noken til å ha tillit til deg. Det er noko du må gjere deg fortent til." Spurkeland (2011) hevdar at ein som lærar har, grunna yrket, ein viss kapital av tillit, men påpeikar at denne tilliten ikkje er konstant, og er difor noko ein som lærar må arbeide dagleg med. Vidare skriv han at det er læraren sitt ansvar å opptre slik at det vert mogleg å skape tillit. Informant 1 legg til at lærarar har sjølv valt å vere på skulen, medan elevane ikkje har noko val, og at det difor er viktig at ein tek omsyn til kvar elev sin personlegdom, og prøve å få alle til å fungere i eit fellesskap. Dette får han langt på veg støtte av frå Haug (2011) som skriv at læraren si rolle mellom anna er å arbeide med samarbeid og respekt for mangfaldet.

For informant 2 handlar den gode lærar-elev-relasjonen om at elevane torer å ta opp små og store utfordringar, samt "at dei vil prate med meg, lika å prate med meg, og at dei føle at eg ikkje berre prata til dei, men med dei.". Dette kan ein sjå på i lys av Røkenes og Hanssen (2012) som seier at den mellommenneskjelege kommunikasjonen handlar om bestemde verdiar ein ynskjer å fremje. Hjø lærarar kan slike verdiar til dømes vere tryggleik, tillit, utvikling, læring og meistring. Informant 1 påpeikar at det både den nonverbale og verbale kommunikasjonen er viktig, slik at det ikkje vert misforståelsar. Dette får han støtte av frå Nordahl (2010) som påpeikar at den nonverbale og verbale kommunikasjonen må samsvara.

Begge informantane trekk fram diverse tilfelle som skil seg ut i lærar-elev-relasjonen når ein har ein elev med høyrslhemming. Eit moment som dei begge trekk fram som ei utfordring i denne relasjonen, er elevar med høyrslhemming som ikkje ynskjer å snakke om det. Dei ser dette ofte på ungdomsskulen, fordi elevane ikkje vil vere annleis. Dette er noko som Jonassen (2002) også trekk fram som ei utfordring. I slike tilfelle arbeidar lærarane aktivt med å anerkjenne eleven, slik at han dannar ei positiv sjølvoppfatning. Informant 1 påpeikar at det er viktig at eleven ikkje vert sin diagnose, men at ein er merksam på kva eleven treng. Ved å få anerkjenning vil eleven truleg få ei kjensle av å ha lukkast, samt akseptere seg sjølv (Haugen, 2006).

Gunn Imsen (2005) hevdar at behovet for anerkjenning er særskild sterkt hjå elevar som føler seg oversett. I nokre tilfelle kan dette vere elevar med høyrslhemming. Informant 1 påpeikar at det er viktig at ein ikkje trur at eleven kjem og fortel læraren at han ikkje har fått med seg ein beskjed. Vidare trekk han fram betydninga av uformelle samtalar, der han kan spørje om kva som fungerer eller om det er ein måte som ville ha vore betre. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeikar kor viktig det er at eleven dannar ei positiv sjølvoppfatning for at han skal kunne ha forventning om meistring, samt ha motivasjon for å lære.

Ved kontinuerlig fokus på inkludering, respekt og likeverd, samstundes som ein legg til rette ved å til dømes snakke høgt og tydeleg, vil truleg læringsmiljøet bli opplevd som betre, jamfør Salamancaerklæringa (referert i Jahnsen & Nergaard, 2013). Informant 1 påpeikar at: "Det som vert gjort av tiltak for dei med hørselshemming, er og god pedagogikk for resten av klassen. Ein kan godt bruke det i alle klassar, med eller utan hørselshemming."

5.3 Elevrelasjonar

I spørsmålet om korleis informantane arbeider for eit fellesskap i klassen, svarar dei to informantane noko ulikt. Informant 1 legg vekt på aktivitetar der elevane vert kjend med kvarandre, og vidare

trygge på kvarandre. Han framhevar at det er viktig at dei gjennom ulike aktivitetar utviklar fellesskapet, sjølvstilliten og sjølvoppfatninga deira. "Og ikkje at det alltid er at for å bli betre må du gjer sånn, sånn og sånn, men at du faktisk er god nok slik du er.". Ved å ha ein slik positiv kommunikasjon til grunn, vil det i følge Røkenes og Hanssen (2012) bli lettare å utveksle informasjon og forstå kvarandre sine meiningar. Informant 2 påpeikar at læraren må etterspør elevane si oppleving av læringsmiljøet i klassen, og kva dei tenkjer dei, samt lærarane, kan gjere for å forbetre læringsmiljøet. Nordahl (2010) påpeikar at ein må vise interesse for det som vert sagt.

Begge informantane er samde om at det er viktig at dei legg til rette for skaping av gode relasjonar i klassen ved positiv kommunikasjon til kvar enkelt elev. "Ein må forsterke det ein vil ha, og gå ut frå det" (Informant 1). Informant 1 sitt utsegn får støtte frå Bergkastet et al. (2009), som legg vekt på at læraren må tenke over korleis behandlinga av enkeltelevar påverkar det sosiale fellesskapet i klassen, jamfør sosial medlæring. Personleg finn informant 2 nytte i å alliere seg med positive leiarar blant elevmassen for å fremje positiv kommunikasjon og inkludering.

I spørsmålet om inkludering, fremjar informantane to ulike synspunkt. Informant 1 legg vekt på utfordrande situasjonar som kan oppstå hjå ein elev med høyrsløshemming, medan informant 2 legg vekt på korleis han fremjar inkludering i klassen. Hjå informant 1 vert særskild sosiale settingar, som elevar med høyrsløshemming opplev i løpet av ein skuledag, trekt fram. Han er tydeleg på at det er desse situasjonane som særskild skil seg ut i skulekvardagen til ein elev med høyrsløshemming, og påpeikar at ungdommen sin måte å kommunisere på ofte byr på vanskar. "Ein ser jo aldri to og to som sitte og prata, dei sitte jo i større grupper, prata på kryss og tvers om ulike tema. Det er veldig samansett." (Informant 1). Sjølv om eleven nyttar hjelpemiddel, som til dømes høyreapparat, vil det likevel vere vanskeleg for eleven å oppfatte det som vert sagt, då slike hjelpemiddel ikkje skil mellom ynskja og uynskt støy (Jonassen, 2009). Overvik (2009) påpeikar at høyreapparatet vil bli betydeleg svekka i slike situasjonar, og at det difor er viktig å informere omgjevnadane om høyrsløshemminga. "Elevane kan jo ikkje ta omsyn til noke dei ikkje veit om!" (Informant 2). Av erfaring syns begge informantane at informering til omgjevnadane er essensielt for å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrsløshemming.

Informantane er samde om kva dei syns er mest utfordrande med elevrelasjonar når det kjem til elevar med høyrsløshemming: openheit. I fleire tilfelle har dei hatt elevar med høyrsløshemming som ikkje har ynskja å fortelje klassen om det, og nokre av dei har til og med nekta å bruke hjelpemiddel. Dette gjer det vanskeleg for omgjevnadane sidan elevane er eldre enn 12 år, noko som gjer at læraren og foreldre sine meiningar har lite å seie, jamfør barnelova §31 (1981). Denne lova gjeld i høgste grad når det kjem til bruk av hjelpemiddel, samt det å informere omgjevnadane om

høyrsløshemninga. Informant 1 fortel om elevsamtalar der ein elev grein i tre år fordi ho ikkje ynskta å prate om høyrsløshemninga. Han fortel vidare at dersom han må bruke hjelpemiddel i klasserommet, som til dømes FM-anlegg, er det vanskeleg i dei tilfella han ikkje får lov til å informere.

Begge informantane nemner teieplikt, og at dei er ukomfortable med å bortforklare bruken av hjelpemiddel. Som Jan Spurkeland (2011) påpeikar er tillit eit arbeid for to, der partane har visse forventningar. I eit tillitsforhold vert ofte ærlegheit sett på som ein viktig faktor for det å skape tillit. Ein kan i dei aller fleste tilfella seie at eleven med høyrsløshemning, samt medelevarane har forventning om at læraren skal vere ærleg. Om ikkje vil det mogleg oppstå mistillit mellom partane, noko som i følge Spurkeland (2011) vil svekke relasjonen.

Informantane er samde om at det er viktig å bygge tryggleik hjå elevmassen. Haugen (2006) hevdar at dersom ein person føler seg utrygg, vil personen anstrenge seg mykje for å redusere denne angsten. Dette vil mellom anna få konsekvensar for både det sosiale og faglege utbyttet for eleven med høyrsløshemning. I slike tilfelle må læraren skape og ta vare på forhold som fremjar god utvikling og læring hjå eleven (Bergkastet et al., 2009). Informantane er samde om at ein ikkje kan sjå på tryggleik og læring som to separate forhold.

Informant 2 meiner mellom anna at tryggleik skapar læring. Ut frå eit slikt utsegn kan ein sjå på Maslow (referert i Imsen, 2005) sin behovsteori, som hevdar at tryggleik må vere på plass for at ein person skal kunne sjølvrealiserast. Haugen (2006) påpeikar at ein person si oppleving av tryggleik i stor grad vil påverke åtferda til personen. Informant 1 trekk fram at eleven sin angst for å ha høyrte feil, ofte gjer at eleven vel å la vere å svare på spørsmål i plenum. Gunn Imsen (2005) fremjar at det er viktig at nederlag får lite merksemd og at unaudsynt eksponering vert unngått i eit trygt læringsmiljø. På denne måten kan eleven få ei kjensle av at han meistra dei sosiale settingane, at han vert sett og at han kan vere med å påverke læringsmiljøet på ein positiv måte (Imsen, 2005).

Begge er sikre i si sak om at dersom medelevarane veit om høyrsløshemninga, vil eleven med høyrsløshemning oppleve læringsmiljøet som betre. Informantane påpeikar at ungdommar er flinke til å forholde seg til realitetar, og at dei vil ta omsyn om dei veit. "Igjen, når ein tenke relasjonar, så kan jo ein som lærar bygge sjølvtilit og ja. Prøve å få fram det at sjølv om klassen får vite det, så går faktisk ikkje verden under." (Informant 1). I følge Jonassen (2009) gjev skulane opp i tilfelle der eleven ikkje vil fortelje om høyrsløshemninga. Vidare påpeikar informantane korleis mangel på bruk av hjelpemiddel svekkar eleven si evne til å samtale med medelevar, som gjer skaping av relasjonar vanskeleg. I følge Røkenes og Hanssen (2012) er evna til å delta i samtalar med andre ei av dei viktigaste evnene vi har for å samarbeide, samt skape relasjonar med andre.

5.4 Samarbeid heim-skule

I spørsmålet om korleis dei arbeider med heim-skule-samarbeidet legg informantane stor vekt på positiv kommunikasjon, der dei gjev uttrykk for at dei både ser og likar eleven. "At visst du skal ha ein god relasjon mellom skule og heim, så ja, på ein måte så må jo du arbeide på same måte som du gjer med elevane." (Informant 1). Dei legg samstundes vekt på at det å få ein telefon frå skulen ikkje skal forbindast med noko negativt, men heller noko positivt, der gode opplevingar vert delt. Dette får dei langt på veg støtte av frå Drugli og Onsøyen (2010) som meiner at positiv kontakt som basis er essensielt i arbeidet for eit godt samarbeid mellom skule og heim.

Informant 2 legg også vekt på det å skape ei felles forståing av situasjonen, der han etterspør deira synspunkt når han fortel om sine observasjonar av eleven. Det er då viktig at læraren gjev uttrykk for at han set pris på det som vert delt Nordahl (2010). Informant 2 påpeikar at det er foreldra som kjenner eleven best, og at det er gjennom samtalar dei kan finne ut kva som er det beste for eleven. Drugli og Onsøyen (2010) seier at deling av synspunkt og meiningar er essensielt for å få eit større bilete av eleven. Særleg i tilfelle der eleven treng ekstra tilrettelegging. Informant 1 seier at han opplev samarbeidet med heimar som har elev med høyrslhemming som tettare, utan tvil.

Når det kjem til samarbeid med heimar til elevar med høyrslhemming, er det utfordringane informantane vektlegg. Begge trekk igjen fram at mange elevar med høyrslhemming ikkje ynskjer å prate om det, verken med medelevar, foreldre eller lærarar. Informantane påpeikar at samarbeidet mellom heim og skule vert i slike tilfelle utfordrande, og at det ofte går i to retningar: Enten er foreldra fortvila over at eleven ikkje ynskjer å prate om det, eller er dei veldig bestemte på at dei ikkje skal trosse sin eigen. "Når dei har bestemt seg, er det ofte vanskeleg å diskutere sakleg." (informant 1). Det er då viktig at læraren hugsar at sjølv om samarbeidet er eit felles ansvar, ligg hovudansvaret for samarbeidet på læraren (Drugli og Onsøyen, 2010).

I spørsmålet om kva betydning heim-skule-relasjonen har for læringsmiljøet for elevar med høyrslhemming svarar dei to informantane noko likt. Begge påpeikar at det vert lettare å legge til rette for eleven når ein har eit heilskapleg bilete av eleven, jamfør Drugli og Onsøyen (2010). Informant 1 held fram med at det er viktig at ein som lærar torer å gje beskjed, dersom ein opplev at eleven slit grunna høyrslhemminga. Han held fram med at det er viktig at partane hjelper kvarandre, til dømes i tilfelle der eleven ikkje ynskjer å vere open om eiga høyrslhemming. Ved å samarbeide kan dei saman formidle betydninga av å vere open. Dette meiner han vil ha ein positiv effekt på læringsmiljøet, då det vert lettare for han å legge til rette for læring. Informant 2 avsluttar intervjuet med: "Bygg relasjonar i fredstid, så har du til det kjem ein storm."

6. Oppsummering

Så korleis arbeider lærarar med relasjonar for å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrsllehemming på ungdomssteget? Resultata er mange, men det er særskild to ting informantane opplev som viktige for relasjonsarbeidet.

For det første arbeider informantane aktivt med positiv kommunikasjon. Dei fremjar kor viktig det er at dei som rollemodellar anerkjenner og viser interesse for eleven ovanfor eleven sjølv, foreldra, samt medelevane, for å bygge relasjonar. Informantane påpeikar betydninga av jamne og uformelle samtalar. Det kan vere så lite som ei tekstmelding heim om ei positiv hending eller å aktivt etterspør eleven sine opplevingar. På den måten vil eleven forhåpentlegvis føle seg sett og inkludert, og vidare få motivasjon til læring.

For det andre arbeider informantane med skaping av tryggleik. Dei er opptekne av at eleven skal føle seg sett, likt og høyrd. Informantane stiller forventning om tillit, likeverd og inkludering, samt kva oppførsel som er ynskja og verdsett. Dei fremjar eit godt læringsmiljø, der kvar enkelt elev, uavhengig av behov, evner og føresetnader har ei oppleving av å høyre til. Informantane opplev det som utfordrande når elevar med høyrsllehemming ikkje er opne om diagnosen sin. Dei arbeider dagleg med relasjonar for å skape eit godt læringsmiljø der desse elevane skal føle seg trygge, slik at dei torer å vere opne om høyrsllehemminga.

Eg har funne ut at lærarar aktivt må arbeide for å skape gode relasjonar, slik at ein gjennom felles forståing, respekt og likeverd kan legge til rette for eit godt læringsmiljø for kvar einskilde elev. Eit godt læringsmiljø der elevar uavhengig av behov, evner og føresetnader har ei kjensle av å bli høyrd, sett og inkludert. "Ligg detta på plass, så kan ein begynne å lære!" (Informant 1).

6.1 Til ettertanke

Eg har opplevd at det er lite teori om temaet, noko som kan skuldast at elevar med høyrsllehemming er ei minoritetsgruppe. Dette kan gjenspeglast i informantane sine utsegn om mangel på kompetanse. Det er difor viktig at ein som lærar har ein grunntanke om at ein aldri er utlærd, slik at ein søker kompetanse. Likevel er det viktig å påpeike at det er skuleeigar sitt ansvar at lærarar har naudsynt kompetanse. Kompetanse som gjer at ein kan legge til rette for eit godt læringsmiljø som fremjar helse, trivsel og læring for alle.

6.2 Kritisk refleksjon

I etterkant ser eg at eg kunne ha gjort ting noko annleis enn eg gjorde. Eg kunne mellom anna ha brukt fleire metodar. Ved å observere i tillegg ville eg ha sett korleis lærarane arbeider i praksis, som

igjen ville gjeve meg ei djupare innsikt. Eg kunne også ha intervjuet fleire ulike, slik at resultatene vart fleire. Dette vart valt vekk, då omfanget på oppgåva er såpass avgrensa. Avgrensinga fekk også ein konsekvens for resultat- og drøftingsdelen, då eg ikkje kunne kommentere alt som vart sagt i intervjuet. I ei større oppgåve ville eg dessutan kommentert klasseleiing i større grad, då dette har mykje å seie for skaping av eit godt læringsmiljø. Det er i tillegg viktig å påpeike at resultatene i oppgåva berre viser til korleis nokre lærarar arbeider, og at ein difor ikkje kan sjå på resultatet som generaliserande for korleis alle lærarar arbeider med høyrselshemma elevar.

Referanseliste

- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre av 08.04.1981 nr.7. Henta 02.05.2016 frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L., og Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M. B., og Onsøyen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Haug, P. (2011). Å være elev. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, og R. J. Krumsvik (red.). *Elevmanfold i skolen 5-10*. (s. 29-53). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Haugen, R. (red.). (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., og Nergaard, S. (25.11.2013). En inkluderende skole. Henta 03.05.2016 frå <http://laringsmiljosenteret.uis.no/inkludering/ut-av-klassen/en-inkluderende-skole-article81625-18645.html>
- Jonassen, B. (2002, rev. 2007). Grunnskoleelever med hørselstap. Henta 02.05.2016 frå http://www.statped.no/contentassets/561e302b7eec4d52ba56ef698cc71f42/kapittel_3_grunnskoleelever_med_horselstap.pdf
- Jonassen, B. (2009). Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole. I A. Hansen, E. Hjelmervik, N. Garm (red.). *Hørsel - språk og kommunikasjon : En artikkelsamling* (Vol. Nr. 70, Statped Skriftserie (trykt utg.)) (s. 287-297). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvellido, Ø. (2011). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, og R. J. Krumsvik (red.). *Elevmanfold i skolen 5-10*. (s. 163-190).
Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Nervik, E. (2009). To språk for barn med hørselstap. I A. Hansen, E. Hjelmervik, N. Garm (red.). *Hørsel - språk og kommunikasjon : En artikkelsamling* (Vol. Nr. 70, Statped Skriftserie (trykt utg.)) (s. 55-63). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1988). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.07.1998 nr.61. Henta 02.05.2016 frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overvik, O. (2009). Hørselstekniske hjelpemiddel. I A. Hansen, E. Hjelmervik, N. Garm (red.). *Hørsel - språk og kommunikasjon : En artikkelsamling* (Vol. Nr. 70, Statped Skriftserie (trykt utg.)) (s. 279-286). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Røkenes, O. R., og Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sveen, U.(2009). Hjelpemiddel. *Store medisinske leksikon*. Henta 02.05.2016 frå <https://sml.snl.no/hjelpemiddel>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Læringsmiljø* Henta 02.05.2016 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009, rev. 2015). *Veileder om pedagogisk opplæring for barn og unge med hørselshemming*. Henta 02.05.2016 frå <http://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tidlig-innsats/veileder-for-opplaring-av-barn-og-unge-med-horselshemming.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Bedre læringsmiljø*. Henta 02.05.2016 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold*. Henta 02.05.2016 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Tilpasset opplæring* Henta 02.05.2016 frå <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/>

Øvretveit, O., J. (2014, 6.juni). Gode vener gjev Fredrik eit fullverdige liv. *Firda*. Henta 03.05.2016 frå <http://www.firda.no/nyhende/gode-vener-gir-fredrik-eit-fullverdige-liv/s/1-51-7401137>

7. Vedlegg

7.1 Informasjonsskriv til informantane

Til xxxxxx

Sogndal, 16.mars 2016

Mitt namn er Runa Aaberge Sande, og eg går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

I løpet av våren skal eg skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd.

Temaet eg har valt for mi oppgåve er "Relasjonar si betydning for elevar med høyrslahemming", der eg har valt problemstillinga "Korleis arbeider lærarar med relasjonar for å skape eit godt læringsmiljø for elevar med hørselsvanskar på ungdomssteget?". Eg vil difor spørje om du kunne vere interessert i å vere ein av mine informantar i denne oppgåva.

Eg vil gjerne intervju deg. Intervjuet vil ta om lag 45-60 min.

Under intervjuet ynskjer eg å bruke lydopptak. Når intervjuet er skriva ut til tekst vert lydfila sletta. Lydfiler og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta.

Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om korleis du som lærar arbeider med relasjonar med elevar med høyrslahemming, der læringsmiljø vil vere gjennomgåande. Eit godt læringsmiljø, relasjonar mellom lærar-elev, elevrelasjonar og samarbeid heim og skule er noko eg ynskjer å trekkje fram.

Eg vil gjerne gjennomføre intervjuet i veke 12 eller veke 13, dersom det er mogeleg. Sidan det er påskeferie i veke 12, reknar eg med at det er mindre aktuelt for deg då.

Håpar dette er aktuelt. I så fall vert tid og stad avtalt nærmare.

Ta kontakt med meg eller min rettleiar ved HiSF om det er noko du lurar på.

Venleg helsing

Runa Aaberge Sande

Runa.aaberge@gmail.com

97144274

Rettleiar

Marit Irene Uglum

Marit.irene.uglum@hisf.no

7.2 Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunn/Utdanning

- Kva utdanning har du?
- Har du noko erfaring med elevar som har høyrslhemming? Kor mykje?

Læringsmiljø

- Kva legg du i eit godt læringsmiljø?
- Kva legg du vekt på når du skal skape eit godt læringsmiljø?
- Kva faktorar meiner du er viktige for å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrslhemming?

Relasjonar

Lærer-elev-relasjonar

- Kva legg du i ein god lærer-elev-relasjon?
- Gjer du nokre spesielle tiltak i tilfelle der elevar har høyrslhemming?
- Korleis arbeider du for å skape ein god relasjon mellom deg og denne elevgruppa?
- Kvifor er denne relasjonen viktig for deg?

Elevrelasjonar (elev-elev)

- Korleis arbeider du for å skape gode relasjonar mellom elevar?
- Korleis opplev du elevar med høyrslhemming i det sosiale fellesskapet?
- Rettar du noko spesielt fokus på inkludering og respekt for andre i desse klassane?
- Informerer du medelevar om høyrslhemming når du har ein elev med det?
- Kvifor/kvifor ikkje? Kva vel du å rette fokus på?
- Korleis tenkjer du at medvit blant medelevar spelar inn på eleven med høyrslhemming sitt læringsmiljø? (positivt/negativt)

Samarbeid heim-skule

- Korleis arbeider du med å skape ein god relasjon mellom heim og skule?
- Korleis er samarbeidet mellom heim og skule annleis i tilfelle med elevar med høyrsllehemming i forhold til samarbeid med elevar som ikkje har særskilde behov?
- Korleis kan samarbeid mellom heim og skule vere med på å skape eit godt læringsmiljø for elevar med høyrsllehemming?
- Er det noko du tenkjer kan gjere samarbeidet vanskeleg?
 - Korleis trur du dette vil påverke læringsmiljøet til eleven?
 - Kva gjer du i slike tilfelle?

- Noko anna?