



MASTEROPPGAVE

Tilrettelegging for utvikling av litterær kompetanse for hørselshemmede elever i litteraturundervisningen

Facilitation for development of literary competence among hearing-impaired students in literature class

Lisa Marie Dale Røstøen og Susanne Svellingen

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Nina Goga

16.05.2022

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 2-1*

Sammendrag

Denne masterstudien undersøker hvordan norsklærere kan legge til rette for litteraturundervisning med mål om å utvikle hørselshemmede elevers litterære kompetanse. Hørselshemmede elever har reduserte forutsetninger for kommunikasjon, og når store deler av litteraturundervisningen foregår gjennom samtale og i kommunikasjon med andre skaper det utfordringer for eleven. Studien har derfor også fokus på utviklingen av hørselshemmede elevers kommunikasjonskompetanse. Formålet med oppgaven er å kunne skape større bevissthet og kunnskap rundt hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Med utgangspunkt i problemstillingen bygger oppgaven på teori om hørselshemming, kommunikasjon og litteraturdidaktikk. Her blir det blant annet lagt fram kommunikative utfordringer med hørselstap i skolen, samt en innføring i begrepene kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse.

Som forskningsmetode er det benyttet en kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som grunnlag for studien. Det ble utført et strategisk utvalg av fire informanter som hadde erfaring med elever med hørselstap i litteraturundervisningen. For å kunne svare på problemstillingen har det vært hensiktsmessig å benytte et semistrukturert intervju. Dette ble brukt for å innhente grundige beskrivelser av informantenes erfaringer og tanker rundt hørselshemmede elever i litteraturundervingen, samt om utviklingen av hørselshemmede elevers litterære kompetanse. Intervjuene ble analysert ved hjelp av både en empirinær og en temaanalytisk tilnærming.

Resultatene fra studien viser at flere organisatoriske hjelpemidler har vært betydelig for å tilrettelegge for et miljø som gjør det mulig for hørselshemmede elever å kommunisere med andre hørende elever. Studien viser at norsklærere må ha kunnskap om både hørselstap og norskfaget for å kunne legge til rette for utvikling av litterær kompetanse hos hørselshemmede elever. Lærerens holdninger og kunnskaper er derfor avgjørende for den tilretteleggingen eleven får som påvirker elevens læring. For å utvikle hørselshemmede elevers litterære kompetanse må elevene inn i et tolkningsfellesskap og kommunikasjonskompetansen blir derfor avgjørende. Litteratursamtalen blir trukket fram som sentral innenfor utvikling av litterær kompetanse. For å kunne språksette leseopplevelsen ser vi at metaspråket om litteratur er en sentral komponent, og særlig for hørselshemmede elever blir utvikling av begrepsapparatet sentralt.

Abstract

This master thesis examines how the language and literature teacher can facilitate literature class with the purpose of developing literary competence for students with hearing impairment. Hearing impaired students have reduced prerequisites for communication and when large parts of literature class occur through conversations and communication with others, it creates challenges for the students. Therefore, the study also focuses on developing communication competence for hearing impaired students. The purpose of the thesis is to be able to create a greater awareness and knowledge about hearing-impaired students in literature class. The thesis is based on theory including hearing-impairment, communication, and literature didactics. Among this, we present various degrees of hearing-impairment, as well as an introduction to the concepts of communication competence and literary competence.

As a research method, a qualitative approach has been applied with research interviews as a basis for the study. The four informants were strategically selected based on their experience with students with hearing-impairment in literature class. In order to answer the research question the thesis uses a semi-structured interview. This was used to obtain thorough descriptions of the informants experiences and thoughts regarding students with hearing-impairments, as well as the development of communication competence and literary competence. The performed interviews were analyzed using both an empirical- and a thematic-analytical approach.

The results from the study show that many organizations have been significant in facilitating an environment that enables hearing-impaired students to communicate with others. However, the study also demonstrates the importance of teacher's knowledge not only on subject matter, but of hearing impairment itself, in order to facilitate literary competence. This knowledge, along with a teacher's willingness and attitude, are essential for learning. In order to successfully develop the literary competence of hearing impaired students, they must enter a community of understanding and interpretation. Literature discussion is highlighted as crucial for the development of literary competence. In order to be able to articulate the reading experience, we see that meta language is a central component, especially for hearing impaired students. The development of this conceptual apparatus becomes crucial.

Forord

Studietiden er nå ved veis ende. Det føles både fint, men også litt trist når masteroppgaven nå skal leveres og setter et punktum etter fem år som lærerstudent. Det har vært en slitsom, men lærerik prosess. Å få skrive denne oppgaven sammen har ført til mange gode diskusjoner og en lettelse når vi begge har følt på frustrasjon, og det er ingen andre vi heller ville skrevet denne oppgaven sammen med.

Det er flere vi ønsker å takke. Først ønsker vi å takke informantene våre i prosjektet som har delt sine tanker og erfaringer i en ellers hektisk hverdag. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet. Takk til skriveseminar gruppen vår for mange gode tips. Spesielt tusen takk til vår flinke og snille veileder Nina Goga som har gitt oss uendelig mange gode og raske tilbakemeldinger. Takk for at du har roet oss ned når vi har vært stresset, og motivert oss til å stå på.

Og til slutt, takk til alle studievenner som har gjort disse fem årene til en lek med gode samtaler, lange lunsjpauser og fine kvelder. Spesielt takk til Silje, Hanna, Synne, Kaja, Ingeborg og Julie. Studentlivet kommer til å bli savnet med dere. Nå venter arbeidslivet som lærer.

Takk for fem fantastiske år!

Bergen, mai 2022

Lisa Marie Dale Røstøen & Susanne Svellingen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
INNHALDSFORTEGNELSE	5
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 FORMÅL, RELEVANS OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	10
2.0 TEORETISK RAMMEVERK OG RELEVANTE FORSKNINGSTUDIER	11
2.1 HØRSELSHEMMING	11
2.1.1 <i>Elever med hørselstap i skolen</i>	12
2.1.2 <i>Elever med hørselstap i et sosiokulturelt læringsmiljø</i>	15
2.2 KOMMUNIKASJON OG KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE	16
2.3 LITTERATURDIDAKTIKK.....	18
2.3.1 <i>Erfaringsbasert og analytisk tilnærming</i>	20
2.3.2 <i>Litteratursamtalens plass i litteraturundervisningen</i>	21
2.3.3 <i>Litterær kompetanse</i>	23
2.3.4 <i>Litteratur og kommunikasjon i læreplanen</i>	26
3.0 METODE	28
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV INTERVJU SOM METODE	28
3.2 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	29
3.3 REKRUTTERING AV INFORMANTER	30
3.3.1 <i>Kriterier for valg av informanter</i>	31
3.3.2 <i>Beskrivelse av utvalget</i>	32
3.4 ETISKE HENSYN	33
3.5 GJENNOMFØRINGEN AV DATAINNSAMLINGEN	34
3.5.1 <i>Transkribering</i>	35
3.6 KODING AV DATAMATERIALE	36
3.6.1 <i>Endelige kategorier</i>	37
3.7 RELIABILITET OG VALIDITET.....	39
3.7.1 <i>Studiens reliabilitet</i>	39
3.7.2 <i>Studiens validitet</i>	40
4.0 ANALYSE OG RESULTAT	42
4.1 INFORMANTENES TILGANG PÅ INFORMASJON	42
4.2 TILRETTELEGGING I NORSKFAGET, ORGANISATORISK OG TILPASSET OPPLÆRING	44
4.2.1 <i>Organisatorisk tilrettelegging og tilpasset opplæring</i>	44
4.2.2 <i>Utfordringer med tilrettelegging for hørselshemmede elever</i>	48
4.3 BEGREPENE LITTERÆR KOMPETANSE OG KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE.....	50
4.3.1 <i>Forståelsen av begrepet kommunikasjonskompetanse</i>	52
4.3.2 <i>Forståelsen av sammenhengen mellom begrepene</i>	53
4.4 UTVIKLING AV LITTERÆR KOMPETANSE OG KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE	54
4.4.1 <i>Utvikling av litterær kompetanse</i>	54
4.5 INFORMANTENES RÅD TIL FREMTIDIGE LÆRERE MED HØRSELSHEMMEDE ELEVER.....	62
5.0 DRØFTING AV FUNN	65
5.1 TILRETTELEGGING I NORSKFAGET, ORGANISATORISK OG TILPASSET OPPLÆRING	65

5.2 BEGREPENE LITTERÆR KOMPETANSE OG KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE.....	71
5.2.1 Forståelsen av begrepet litterær kompetanse	72
5.2.2 Forståelsen av begrepet kommunikasjonskompetanse	75
5.3 UTVIKLING AV LITTERÆR KOMPETANSE OG KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE	77
5.3.1 Utvikling av litterær kompetanse	77
5.3.2 UTVIKLING AV KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE.....	81
5.3.3 SAMMENHENGEN MELLOM UTVIKLING AV KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE OG LITTERÆR KOMPETANSE.....	86
6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	90
LITTERATURLISTE	94
OVERSIKT OVER FIGURER:	100
OVERSIKT OVER VEDLEGG:.....	101
VEDLEGG	102
1.0 GODKJENNING FRA NSD.....	102
2.0 INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	105
3.0 INTERVJUGUIDE	108

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Siden etterkrigstiden i Norge har ideologien i norsk skolepolitikk vært å danne en enhetsskole, som skal gi alle elever mulighet til å vokse faglig, sosialt og i kulturelt fellesskap ut fra den enkeltes forutsetninger og forskjeller (Meld. St. 29 (1994-1995) s. 16-17). Selv om dette har vært en grunntanke gjennom mange tiår, ble elever som hadde behov for ekstra tilpasset opplæring sendt til spesialskoler helt fram til begynnelsen av 2000-tallet, herunder hørselshemmede (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 14). Målet om en skole for alle har forsterket seg de siste tiårene. Flere elever og foresatte valgte bostedsskolene istedenfor spesialskolene, som førte til en delvis nedbygging og stenging av spesialskoler og døveskoler (Haualand, 2015, s. 6). Nedleggingen av spesialskolene har åpnet opp for en større integrering og inkludering av flere hørselshemmede elever i bostedsskolen. Dermed må skolen og lærere tilføres mer kunnskap om hørselshemmede elevers forutsetninger for læring, for å kunne gi den tilpasningen eleven har behov for (Grønlie, 2005, s. 28).

Begrepet *hørselshemmet* er en fellesbetegnelse som innebærer alle grader av hørselstap. Felles for denne gruppen er at de ikke uten videre kan ta del i kommunikasjon, lære ord og begreper og innhente informasjon som formidles auditivt (Grønlie, 2005, s. 21). For hørselshemmede elever vil det derfor være utfordrende å kommunisere med andre elever og lærere i klasserommet, ettersom det muntlige språket er den dominerende kommunikasjonsformen. Det er gjennom språket og kommunikasjonen at mennesker utvikler ny forståelse sammen, innhenter informasjon og kunnskaper og lager seg felles regler og normer (Grønlie, 2005, s. 11). Vi trenger dermed samtale for å kunne forstå hverandre. Samtalen i undervisningen bør derfor være sentral, også fordi hørselshemmede elever har et behov for å øve på samtale. Likevel er det mange hørselshemmede elever som har negative opplevelser knyttet til samtalen (Hanevik, 2011, s. 16). Det er derfor avgjørende at læreren har kunnskap om hørselshemmede elevers læringsbehov.

Som litteraturlærer har en gjerne et ønske om å dra elevene med inn i litteraturens verden, der de kan finne glede og interesse i å dykke inn i fiktive historier, lese sakprosa med kritisk blikk og finne meningen med en tekst. Samtidig som at de får oppleve litteraturen ønsker vi også at elevene skal utvikle seg som lesere. Når alle elever har ulike forutsetninger og behov, vil dette ikke være så enkelt.

I læreplanen LK20 er *mundlig kommunikasjon* et av kjerneelementene i norskfaget, som handler om å kunne lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling hvor eleven skal lære seg å forstå kommunikasjon med andre ved å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). I tillegg har norskfaget en sentral rolle når det gjelder utviklingen av den grunnleggende ferdigheten *mundlige ferdigheter*. Det innebærer å mestre ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Ettersom hørselshemmede elever har andre forutsetninger for kommunikasjon, er det avgjørende at læreren reflekterer over disse utfordringene i litteraturundervisningen. Utviklingen av kommunikasjonskompetansen er dermed sentral i litteraturundervisningen, der flere av kompetansemålene omhandler å diskutere og reflektere rundt ulike tekster og dens fremstilling. Vi ønsker derfor å se hvordan læreren kan tilrettelegge for hørselshemmede elever i ordinær undervisning, sammen med andre hørende elever. Studien fokuserer på litteraturundervisning i norskfaget som blant annet skal bidra til å utvikle elevenes litterære kompetanse.

I litteraturundervisningen er samtalen om litteratur en sentral komponent for å utvikle den litterære kompetansen, og evnen til å kommunisere med andre er derfor viktig. Dette bygger grunnlaget for vår problemstilling. Som lærerstudenter har vi opplevd lite informasjon rundt denne gruppen elever. Vi ønsker derfor å rette oppmerksomheten mot denne minoriteten i skolen.

1.2 Formål, relevans og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan en som lærer kan legge til rette for litteraturundervisning for elever med ulike hørselstap, med et mål om å utvikle elevenes litterære kompetanse. Vi ønsker at oppgaven skal bidra med nyttig forskning for lærere som jobber med hørselshemmede elever i norskfaget, og sette fokus på ulike muligheter og utfordringer som er knyttet til arbeid med litteratur ved hørselstap. For barn med nedsatt hørsel finnes det store variasjoner i skoleresultat, men som gruppe oppnår disse elevene svakere resultater (Ohna, 2019, s. 19). Kvam legger fram at ofte ble elever med lite eller moderate hørselstap overlatt til seg selv, uten noe form for tilrettelegging (Kvam, 1993, referert i Nævdal, s. 2). Grønlie (2005, s. 154) påpeker at hørselshemming er et alvorlig kommunikasjonshandikap i det hørende miljøet. Lærere har derfor et stort ansvar når det

gjelder å sikre undervisning som er tilpasset hørselshemmede barns sanseapparat. Det krever bevisst, gjennomtenkt og kompetent planlegging av undervisning. Gjennom tidligere forskning har vi sett hvordan en kan inkludere hørselshemmede elever i undervisningen, men vi har ikke lyktes med å finne forskning som kan knyttes til litteraturundervisningen, og utviklingen av hørselshemmede elevers litterære kompetanse. Vi ønsker derfor i denne oppgaven å rette søkelyset mot dette. Problemstillingen er som følger:

Hvordan kan norsklærere legge til rette for litteraturundervisning der hørselshemmede elever får utviklet sin litterære kompetanse?

I tillegg til problemstillingen har vi også utarbeidet tre forskningsspørsmål som vi skal svare på underveis i oppgaven, og som til sammen vil kunne bidra til å svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvilke erfaringer har norsklærere med tilrettelegging for arbeid med litteratur hos hørselshemmede elever?
2. Hvordan forstår norsklærere begrepene kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse?
3. Hvordan forstår norsklærere utviklingen av og sammenhengen mellom litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse?

Med det første forskningsspørsmålet ønsker vi å se på hvilke erfaringer norsklærere har med å legge til rette for hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Med det andre forskningsspørsmålet ønsker vi å få fram hvordan norsklæreren reflekterer rundt de to nøkkelbegrepene i oppgaven. Dette vil være interessant for å se informantenes forståelse av begrepene og hvordan de arbeider for å utvikle disse i litteraturundervisningen. Med det tredje forskningsspørsmålet ønsker vi å se på hvordan lærerne tenker at utviklingen av begrepene foregår, og hvordan de forstår sammenhengene mellom litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse.

På bakgrunn av dette intervjuer vi norsklærere som har erfaring med hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Ved å referere til norsklærere i forskningsspørsmålene vil vi ta utgangspunkt i informantenes erfaringer, men vi ønsker at forskningen kan være relevant utenfor studien for andre norsklærere. Vi har også valgt å avgrense oss til litteraturundervisningen i norskfaget fordi store deler av den foregår ved bruk av samtale og

kommunikasjon med andre elever. Det ligger derfor også en profesjonsutviklingsdimensjon i dette prosjektet, ved at vi ønsker å eksemplifisere hvordan norsklærere kan jobbe med litteraturundervisningen for å utvikle litterær kompetanse hos hørselshemmede elever. Vi ønsker at oppgaven kan gi nyttig informasjon for planlegging og undervisning i grunnskolen. Målet er ikke å finne svar på ett undervisningsopplegg som kan fungere for elever med hørselshemming, men drøfte muligheter og utfordringer ved å legge til rette i ordinær undervisning. Deretter hvordan de ulike mulighetene og utfordringene kan være med på å utvikle elevenes litterære kompetanse i litteraturundervisningen. Det er likevel viktig å påpeke at hørselshemmede ikke er en ensartet gruppe, og at det derfor ikke finnes en ensartet undervisningspraksis som passer for alle. Derfor vil noe som fungerer i visse situasjoner ikke fungere i andre, men studien kan kaste lys over gode og mindre gode undervisningspraksiser for hørselshemmede elever.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven deles inn i seks hovedkapitler, der hvert kapittel har flere underkapitler. I det første kapittelet, innledningen, presenterer vi bakgrunn for studien, formål, problemstilling og forskningsspørsmål. I andre kapittel redegjør vi for teori som vil være relevant for å belyse problemstillingen. Teorien omhandler tre hovedområder: hørselshemming, kommunikasjon og litteraturredidaktikk. Det er de overordnede teoretiske områdene som danner grunnlaget for drøftingen senere i oppgaven. I tredje kapittel presenterer vi studiens kvalitative metode som er intervju, nærmere bestemt semistrukturert intervju. Vi beskriver også hvordan vi kodet datamaterialet med hjelp av en empirinær og temaanalytisk tilnærming. Deretter presenterer vi studiens reliabilitet, validitet og etiske hensyn knyttet til forskerrollen. I fjerde kapittel beskriver vi det som oppfattes som det mest sentrale i det innsamlede datamaterialet, knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål. I femte kapittel drøfter vi funnene knyttet opp mot presentert teori med et mål om å gi svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I sjette kapittel oppsummerer vi studiens funn og konklusjon i en avslutning.

2.0 Teoretisk rammeverk og relevante forskningsstudier

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for det teoretiske grunnlaget som er relevant for å kunne drøfte oppgavens problemstilling og tema. Som nevnt ønsker vi å undersøke hvordan norsklærere kan legge til rette for litteraturundervisning med et mål om å utvikle hørselshemmede elevers litterære kompetanse. På bakgrunn av dette tar kapitlet utgangspunkt i tre hoveddeler: hørselshemming, kommunikasjon og litteraturdidaktikk. Først vil vi gjøre greie for ulike grader av hørselstap og går nærmere inn på betydningen av de kommunikative utfordringene som de hørselshemmede elevene står ovenfor i et læringsfellesskap der hørselen har stor betydning for læring. Deretter beskriver vi begrepet kommunikasjon og kommunikasjonskompetanse, og hva denne kompetansen har å si i utvikling av litterær kompetanse. Til slutt ser vi nærmere på legitimeringen av litteraturundervisningen i norskfaget, litteratursamtalens plass i litteraturundervisningen og litterær kompetanse som begrep.

2.1 Hørselshemming

Dette delkapitlet har som mål å redegjøre for ulike grader av hørselstap og hvordan et hørselstap kan skape utfordringer for deltakelse i skolen. Vi vil også gå nærmere inn på det sosiokulturelle læringssynet som studien bygger på, og se læringssynet i sammenheng med hørselshemming. Delkapitlet vil gi et grunnleggende innblikk i teori og forskning rundt tilretteleggingen for hørselshemmede elever i skolen.

2.1.1 Ulike grader av hørselstap

For å få en større forståelse av begrepet hørselshemming skal vi beskrive ulike grader av hørselstap, og hvordan elevene med disse hørselstapene opplever lydsignalene i klasserommet. Lyden rundt oss har forskjellig lydstyrke, og blir målt i desibel (dB). Når målingen av desibel øker, vil hørselstapet bli mer alvorlig. Verdens Helseorganisasjon kategoriserer ulike hørselstap fra grad 1 til grad 4, også kalt lett, moderat, betydelig og alvorlig hørselstap (Worlds Health Organization, referert fra Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2021). Grad 0 regnes som normal hørsel og går ned til ca. 25 dB. Grad 1 regnes som lett nedsatt hørsel (26-40 dB). Eleven kan ha problemer med å høre normal tale dersom avstanden er mer enn 1 meter. Grad 2 tilsvarer moderat nedsatt hørsel (41-60 dB). Eleven kan ha vanskelig for å høre normal tale på nær avstand. Ofte blir høreapparat anbefalt på dette nivået. Grad 3 er betydelig hørselstap (61-80 dB). Eleven har mulighet til å

høre svært høy tale. Høreapparat er nødvendig og det anbefales å lære munnavlesning og tegnspråk. Den siste graderingen er nivå 4 som er alvorlig hørselstap, inkludert døvhet (over 81 dB). Høreapparat kan være behjelpelig for å forstå ord. Munnavlesning og tegnspråk er essensielt. Hørselstap kan være på ett eller begge ørene (se oppsummert oversikt i figur 1).

Grad 0. Normal hørsel (25 dB)	Normal hørsel
Grad 1. Lett hørselstap (20-40 dB)	Vanskeligheter med normal tale med avstand på mer enn 1 meter.
Grad 2. Moderat hørselstap (41-60 dB)	Vanskeligheter med normal tale på nær avstand.
Grad 3. Betydelig hørselstap (61-80 dB)	Mulighet til å høre svært høy tale. Høreapparat er nødvendig.
Grad 4. Alvorlig hørselstap og døvhet (over 81 dB)	Munnavlesning og tegnspråk er essensielt.

Figur 1: Ulike grader av hørselstap

Høreapparat er et ofte brukt hjelpemiddel for kommunikasjon. For elever med så store hørselstap at det er liten eller ingen mulighet for å oppfatte tale med vanlig høreapparat, blir *cochlea implantat* brukt. Implantatet består av en elektrode som blir satt inn i sneglehuset, og et apparat som blir koblet til elektrodene. Apparatet som kobles til elektrodene fungerer som et høreapparat som fanger opp lyd og sender lyden videre til elevens sneglehus. Fra sneglehuset sendes lydsignalene til hjernen som tolker lyden (Hørselshemmedes Landsforbund, u.å.). I en klasseromsammenheng der avstanden ofte er større enn 1 meter vil altså alle hørselshemmede elever ha vanskeligheter med å forstå normal tale. Dette understreker at *alle* grader av hørselstap skaper utfordringer i det kommunikative rom der undervisningen kun foregår auditivt.

2.1.1 Elever med hørselstap i skolen

Hørselshemmede elevers virkelighet er avhengig av den situasjonen den enkelte befinner seg i (Grønlie, 2005, s. 63). Det innebærer derfor at læreren har et stort ansvar i å legge til rette for undervisning der hørselshemmede elever får muligheten til å delta med sitt fulle potensiale i fellesskapet.

Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen (2009, s. 32) kommenterer at hørselshemmede elever er sårbare for deltakelse i lærings situasjoner der kommunikasjonen bare er auditivt basert. Teknologiske hjelpemidler har derfor stor betydning for interaksjon og deltakelse i

læringsfellesskapet, men er ofte ikke tilstrekkelig som eneste ressurs for deltakelse. Kermit (2018) forklarer at bruken av mikrofon og andre tekniske hjelpemidler spiller en betydelig rolle for deltakelse for hørselshemmede elever, men at det ikke betyr at undervisningen gir en umiddelbar suksess. Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen (2009, s. 34) legger derfor vekt på *hvordan* teknologien blir tatt i bruk. Det er derfor avgjørende for læreren å forstå at det krever en bevissthet og forståelse for at undervisningen skal gi et godt læringsutbytte.

Grønlie (2005, s. 167) påpeker at hørselshemming kan være en stressfaktor hos elever, som kan påvirke deres selvbilde. Hun begrunner dette med at elever med hørselshemming har en skolehverdag uten pause fra anstrengelser. Elevene bruker mye energi på å få tak i ord og setninger som blir sagt i klasserommet. Når elevene munnavleser, krever det mye fra eleven og kan gjøre det utfordrende å få med seg alt som blir sagt. Grønlie sier at elever med hørselstap kan føle at det er stressende å snakke med andre, fordi eleven ikke ønsker å føle seg som en byrde i en samtale og spørre om andre kan gjenta det de sa. Dermed kan eleven lett falle utenfor når andre ler og småprater.

Groeber og Doehler (2012, s. 77) utførte studien «Hearing impaired adolescents in regular classroom: on the embodied accomplishment of participation and understanding», hvor de utførte videoopptak av ulike interaksjoner mellom hørende elever og tre døve elever. De finner lignende resultater som Grønlie (2005). I undersøkelsen ble det brukt tolk for at de skulle klare å kommunisere, men vi mener at funnene også kan overføres til hørselshemmede elever som ikke bruker tegn til tale. Gjennom forskningen ser de blant annet at hørselshemmede og døve ofte unngår å si om de ikke har forstått noe i en samtale. En begrunnelse for dette er at de hørselshemmede elevene ikke ønsker å forstyrre eller avbryte samtalen. Elever med ulike hørselstap har også vanskeligheter for å indikere hva de ikke forstår, og vil derfor ha problemer med å spørre om hjelp.

Øhre, Laugen og Rekkedal (2018) hevder at elever med lette hørselstap opplever skolehverdagen som krevende. Dette er blant annet fordi ved lette hørselstap kan en få med seg det meste av kommunikasjonen som foregår i klasserommet. Det kan dermed være mange som antar at hørselstapet ikke er like alvorlig som for en med større hørselstap. Resultatet av dette er at eleven ikke får riktig tilrettelegging knyttet til sine behov. Elever med hørselstap faller mellom to kategorier, hørende eller døv. Et hørselstap er usynlig, og når det er snakk om lite eller moderate hørselstap vil det være vanskelig å se. Det gjør at

den hørselshemmede eleven ikke skiller seg ut blant andre hørende elever. Likevel krever det mye av eleven med lette eller moderate hørselstap å få med seg det som skjer. Elever med lette eller moderate hørselstap kan derfor ha en følelse og opplevelse av å være utenfor, blant annet fordi de kan føle at de ikke er «en del av gjengen». Nævdal (2003, s. 262) forklarer at en følge av kommunikasjonsproblemene til eleven, vil den sosiale og faglige informasjonsflyten være redusert. Det innebærer blant annet redusert kompetanse i sosiale koder, lese- og skrivekompetanse og faglige prestasjoner.

I en studie gjort av Kuginyte-Arlauskiene (2020, s. 171) ble det undersøkt hvilke erfaringer lærere har med å tilrettelegge inkluderende opplæring for elever med nedsatt hørsel i ordinær skole. Undersøkelsen bygger på kvalitative forskningsintervjuer av grunnskolelærere og rektorer ved de aktuelle skolene. Resultatene av studien belyser spørsmålet «Hvordan kan skolen sørge for at elever med nedsatt hørsel skal få tilfredsstillende læringsutbytte av deltakelse i den ordinære undervisningen?». Funnene viser at flertallet av lærere opplever det krevende å ha elever med nedsatt hørsel i klasserommet. En begrunnelse er at det er begrenset mulighet for å kommunisere, noe som igjen gjør det vanskeligere å inkludere eleven i ordinær undervisning. Dette påvirker læringsutbyttet til eleven i skolen (2020, s. 186).

Læringsutbyttet i skolen for hørselshemmede elever er også preget av holdninger og forventninger fra læreren. Kristoffersen (2019, s. 58) viser til flere undersøkelser som drar fram at ansatte i barnehage og skole stiller for få krav og har generelt for lave forventninger til barn og unge med nedsatt hørsel. En årsak til dette kan være manglende kompetanse og kunnskap om barn med nedsatt hørsel, og hvordan en kan utvikle deres læringsutbytte i et felleskap med andre. Grønlie (2005, s. 70) mener at det viktigste en voksen kan gjøre er å legge til rette for samhandling gjennom overføring av gode holdninger til det hørselshemmede barnet og forventningen om at samhandling vil kunne finne sted. Grønlie sier at «barnets sosiale muligheter ligger i det voksne nærmiljøets hender» (Grønlie, 2005, s. 70). Det er derfor den voksnes gode holdninger som legger grunnlaget for elevenes forståelse, respekt og motivasjon for å kunne kommunisere på andre premisser.

Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg (2014) finner blant annet i sin undersøkelse «En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger» at segregerte opplæringstilbud øker når en kommer høyere opp i klassene for elever med ulike

sansetap. Et annet funn var også at det i stor grad var opp til og læreren hvor mye eleven fikk tilpasset opplæring for å bli inkludert i fellesskapet. Gjennom undersøkelsen utførte hørselshemmede ungdommer en survey hvor det kom fram at de i høy grad hadde ansvaret selv for å bli inkludert både i skolen og på fritiden.

For å oppsummere ser vi at lærere synes det er krevende å ha hørselshemmede elever i klasserommet, på grunn av deres begrensede muligheter for å kommunisere. Dette påvirker elevenes læringsutbytte. Læringsutbyttet er også preget av at lærerne stiller for lave forventninger, trolig grunnet mangel på kompetanse om hvordan undervisningen kan foregå i samhandling med andre i klassen. Elever i høyere klassetrinn får oftere segregerte opplæringstilbud, og elever med lave eller moderate hørselstap får lite tilrettelegging grunnet sitt «usynlige» hørselstap. For elever med hørselstap vil skolehverdagen oppleves som krevende, da de bruker mye energi på å få med seg alt som blir sagt, og faller fort ut når andre elever småprater og ler som kan påvirke deres selvbilde. Mange hørselshemmede elever ønsker heller ikke å bli oppfattet som en byrde, og velger gjerne å ikke spørre om hjelp dersom de ikke hører det som blir sagt. Tekniske hjelpemidler vil derfor være til god hjelp, men kan ikke forstås som en vei til umiddelbar suksess. For at eleven skal oppleve respekt og forståelse, må læreren fremstå som et godt forbilde med sine holdninger.

2.1.2 Elever med hørselstap i et sosiokulturelt læringsmiljø

Temaet i denne studien bygger på en antagelse om at elevene lærer i kommunikasjon og i samhandling med andre, noe det sosiokulturelle perspektivet bygger på. Hørsel og deltakelse er relativt avhengige størrelser, og dermed kan små hørselstap bidra til negative konsekvenser for elevenes læringsmiljø (Kristoffersen, Hjulstad & Simonsen, 2009, s. 34).

Innenfor det sosiokulturelle læringssynet finner vi Lev Vygotsky (1978, referert i Dale, 1996, s. 45) som var en av de mest sentrale teoretikerne i denne forståelsen av læring. Han mente at det mest betydningsfulle momentet for læring var selve språket. Dysthe (2001) fremhever at sammenhengen mellom individuelle læringsprosesser og sosiale læringsaktiviteter er gjennom kommunikasjonen og språket. Språket står på denne måten sentralt i Vygotskys teori, og er menneskets viktigste kommunikasjonsmåte (Imsen, 2014, s. 217). Dysthe (2001) forklarer at språket ikke bare er et middel som en bruker i læringen, men er selve grunnvilkåret for at læring kan skje.

Vygotsky (1978, referert i Imsen, 2014, s. 192) var særlig forbundet med begrepet *den proksimale utviklingssone*. Imsen (2014) forklarer begrepet med utgangspunkt i Vygotskys teori, og sier at utviklingssonen ligger mellom det eleven kan klare alene og det eleven ikke kan klare, selv med hjelp fra andre. Den proksimale utviklingssone omtales derfor som sonen mellom disse to grensene, og er der elevene kan utvikle seg intellektuelt. En sentral tanke hos Vygotsky er derfor at all intellektuell utvikling og tenkning foregår gjennom interaksjon med andre. For læreren vil det derfor være viktig å legge til rette for undervisning som foregår innenfor den hørselshemmede elevens utviklingssone, der eleven får samarbeide med medelever og får hjelp til å mestre utfordrende oppgaver.

I en kommunikasjonssituasjon i skolen der elever snakker sammen om en tekst, skaper deltakerne sammen en utviklingssone. Deltakerne har ulike erfaringer, perspektiver, kunnskaper og kompetanser, og «samspelet fører til at den nærmeste utviklingssona, både den individuelle og den som er felles, blir omdefinert etter kvart som deltakarane bidrar med sin kunnskap og tankar i den kontinuerlige prosessen med å skape mening» (Hoel & Haugaløkken, 2003, s. 261). Språket har på denne måten to hovedfunksjoner. Det er et verktøy for kommunikasjon mellom mennesker, og er et verktøy for individuell tenkning og læring. Språket blir betraktet som et redskap som vi bruker til å tilegne oss felles kunnskaper og kultur, og bidrar til at vi innlemmes i det sosiale fellesskapet i både tanke og tale (Imsen, 2014, s. 219). På denne måten vil språket være en sentral komponent for å kunne delta i fellesskapet og for læring. For hørselshemmede elever vet vi at tale kan skape utfordringer ved at de ikke oppfatter all informasjon. Wenger (1998) påpeker likevel viktigheten av læring i samspill med andre for hørselshemmede elever. Han mener at det handler om at eleven kan kjenne på en tilhørighet i fellesskapet, og utvikle sin identitet. Simonsen (2019, s. 114) forklarer at dersom fellesskapet også skal fungere på hørselshemmede barns premisser, er det avgjørende at de andre elevene kommuniserer og inkluderer eleven. For elever med nedsatt hørsel har betingelsen om kommunikasjon og felles språklig repertoar særlig stor betydning for læringsmiljøet.

2.2 Kommunikasjon og kommunikasjonskompetanse

Dette delkapittelet har som formål å gjøre rede for begrepet kommunikasjonskompetanse, og legge fram hvordan kommunikasjonskompetansen påvirker et hørselstap.

Nesten all aktivitet hos mennesker involverer kommunikasjon. Selve ordet kommunikasjon betyr «å gjøre felles», og gjennom kommunikasjon deler elever tanker og opplevelser og gjør dem til noe felles (Karlsen & Hoff, 1998, s. 9). Sande (1987, s. 27) forklarer at kommunikasjon består av tre grunnelementer: sender, mottaker og budskap. Når to mennesker kommuniserer, blir et budskap som en av partene vil formidle, sendt til mottaker. Sande forklarer derfor kommunikasjon som overføring fra ett punkt til et annet. Kommunikasjon kan foregå gjennom muntlig og ikke muntlig form, gjennom talespråk, skriftspråk, tegnspråk og kroppsspråk. Ansiktsuttrykk, blikkontakt, toneleie, bevegelser og kroppsholdninger er derfor også en del av kommunikasjonen. Enklere forklart er kommunikasjon alt det som skjer mellom de som interagerer sammen (Haugstvedt & Stordal, 1994, s. 21).

Pritchard (2009, s. 79) forklarer derfor at kommunikasjonskompetanse dekker alt som gjelder kunnskap om og ferdigheter i språk og bruken av språket, inkludert hvilken språkbruk som passer i ulike sammenhenger. Kommunikasjonskompetanse handler derfor ikke bare om lingvistisk kompetanse, som innebærer kunnskap om grammatikk, uttale og vokabular, men også sosiolingvistisk og sosiokulturell kompetanse, diskurskompetanse og strategikompetanse. Det innebærer å gjenkjenne språkets normer i samfunnet, klare å vurdere disse sosialt, og benytte dem i kommunikasjon med andre (Bugge, 2016, s. 64).

Pritchard (2009, s. 79) sier at munnavlesning er avgjørende i kommunikasjonen for hørselshemmede elever. Det er Pritchard sin avgrensning av begrepet vi kommer til å bruke i resten av studien, som får fram at kommunikasjonskompetanse er en sosial kompetanse.

Selv om kommunikasjon kan ha mange former, er det ifølge det sosiokulturelle læringssynet gjennom talespråket at læring skjer. Hørselen er derfor helt avgjørende gjennom den muntlige kommunikasjonen. Når elever kommuniserer, foregår det en kontinuerlig vurdering om det som blir sagt når fram (Haugstvedt & Stordal, 1994, s. 13). Karlsen og Hoff (1998, s. 11) sier at kommunikasjon handler blant annet om å lytte, og hørselen er derfor nødvendig for å kunne innhente informasjon som blir formidlet. Bebko m. fl. (2003, referert i Pritchard, 2009, s. 79) viser i sin studie at god kommunikasjonskompetanse handler om å kunne samhandle uanstrengt med omgivelsene. Her blir ordet uanstrengt sentralt fordi hørselshemmede elever har utfordringer med kommunikasjonen. Bixio, Norman, Norden og Cederström (2004, s. 17) kommenterer at «å ikke høre er ofte det samme som å ha

vanskeligheter i sin kommunikasjon med andre, det vil si å være sosialt handikappet». For hørselshemmede elever er derfor munnnavlesning et grunnleggende element i kommunikasjonskompetansen (Pritchard, 2009, s. 80). For elever med ulike hørselstap vil derfor hørselen kunne skape utfordringer i kommunikasjonen med andre (Grønlie, 2005, s. 21).

2.3 Litteraturdidaktikk

Dette delkapittelet har som mål å gjøre rede for hvordan arbeid med litteratur foregår i skolen. Her vil vi blant annet komme inn på hva litteraturbegrepet i norskfaget innebærer, tidligere forskning og noen forutsetninger for at læreren skal lykkes i arbeidet med litteraturundervisning. Videre trekker vi fram ulike tilnærminger til litteratur, litteratursamtalen, hva som kjennetegner litterær kompetanse, og hvordan kommunikasjon og litteratur kommer fram i læreplanen.

Skaftun og Michelsen (2017, s. 34) forklarer at litteraturdidaktikk handler om litteraturfagets innhold, mål og begrunnelser. I tillegg inngår rammene for undervisning, formidling av litteratur og hvordan undervisning i litteratur i kan vurderes. Norskfaget i skolen bygger også på det utvidete litteratursynet, og dette må gjenspeile seg i litteraturdidaktikken. Det innebærer skjønnlitteratur og sakprosa, både skriftlige og muntlige tekster. Det er likevel fortsatt usikkert hva hver enkelt lærer forstår som litteratur og ikke litteratur (Kjelen, 2018, s. 20). Det er et mål for skolens litteraturundervisning at elevene både skal lære å oppleve tekst og forstå tekst. Det innebærer at elevene må få lov til å nærme seg tekster gjennom aktiviteter som gir rom for både opplevelser og den kritiske ettertanken (Sommervold, 2011, s. 32).

Mathé (2015) mener at i arbeid med analyse, diskusjoner og refleksjoner er begrepslæring en del av det verktøyet elever og lærere bør ha tilgjengelig for å kunne snakke om litteraturen. Blikstad-Balas (2016, s. 110) mener at for å kunne snakke om litteraturen trenger elevene et metaspråk om litteraturen. Penne og Hertzberg (2015, referert i Blikstad-Balas, 2016, s. 110) understreker at elevene trenger språklig bevissthet for å kunne ta del i faglige samtaler. Metaspråk er avgjørende fordi det gir elevene mulighet til å snakke om tekster med utgangspunkt i noe annet enn egne emosjonelle kriterier og synsfelt. Elevene stiller med ulike forutsetninger som blant annet hvilke litterære preferanser de har og deres litterære engasjement. Uansett forutsetninger skal målet med litteraturundervisningen

likevel være å utvide den litterære kompetansen gjennom skoleløpet. For å klare dette må læreren legge til rette for en litteraturundervisning som skaper interesse for litteratur hos elevene. Det er viktig at det blir gjort i et trygt fellesskap der elevene øver seg på å utøve dømmekraft, og lærer seg å forstå enkle til mer kompliserte tekster. Det litterære fellesskapet bør skape et tolkningsrom der elevene blir oppmuntret til å få fram egne selvstendige tolkninger av tekst, diskutere og bygge videre på hverandres forståelse. Det må legges til rette for utvikling av ulike forståelser, der lytte-, lese-, skrive- og taleferdighetene til elevene kan modnes (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35).

Pennes (2010, s. 113) forskning fra norske og svenske klasserom viser at elevene får lest lite litteratur i skolesammenheng, og at det de leser er små utdrag fra tekster. Penne forklarer at det vanligste i norsktime er at lærer og elever leser tekster sammen i klasserommet. Det innebærer at læreren stiller spørsmål underveis og etter lesingen, og elevene svarer. Litteraturen er derfor sjeldent et mål i seg selv. Penne kommenterer også at film ofte blir brukt i litteraturundervisningen for å utdype et tema de jobber med i et annet fag. Hun mener at det blir umulig å skape fiktive rom uten hele handlingen, og når litteraturen og film blir fremstilt som utdypende sannhet blir det vanskelig for enkelte å skape fiktive rom. Følgene kan være at elever som trenger metaspråklig bevissthet om litteratur, aldri får bevissthet om dette. Steffensen (2005, s. 41) kommenterer viktigheten av å lese skjønnlitteratur, og sier at leseren må mestre å finne meningen i teksten, og ikke kun arbeide med å kunne formulere et handlingsreferat. For å finne mening i teksten innebærer det blant annet å undre seg over hvilken verden teksten foregår i, hvem avsenderen i teksten er, hva teksten vil fortelle og hvorfor det blir fortalt.

Tønnessen (2007, s. 178) peker på noen forutsetninger for å lykkes i arbeidet med litteratur i klasserommet. For det første må læreren ha en faglig trygghet, og kjenne til ulik litteratur, og gjøre seg kjent med litteraturen. Det innebærer ikke bare bøker fra lærerens tid, men også nyere bøker som kan gi opphav til nye problemstillinger, trender og formuttrykk i litteraturen for elevene. For det andre må læreren være engasjerende, og vise entusiasme for lesing ovenfor elevene. Dette kan være spesielt viktig for elever som har lite motivasjon eller dårlige erfaringer med litteratur. Læreren må bryte igjennom og dra elevene med i en atmosfære som inviterer inn.

2.3.1 Erfaringsbasert og analytisk tilnærming

I artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner (2014) ser Rødnes på forskning om arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet. Forskningen viser at det er *erfaringsbasert* og *analytisk* tilnærming til litteraturarbeid som benyttes i skolen.

Rødnes forklarer at den erfaringsbaserte tilnærmingen innebærer at leseren settes i forgrunnen. Det handler om å bygge en tekstforståelse med utgangspunkt i leserens ressurser. Når eleven skal forstå tekster, trekker hen derfor inn egne erfaringer og knytter tråder til eget liv. Rødnes forklarer at når elever får knytte teksten til eget liv blir de mer motiverte til å samtale om tekst. Et problem med denne tilnærmingen er at fokuset flyttes vekk fra selve teksten, og det kan bli vanskelig å forholde seg til læringsmål og faglig sammenheng (Rødnes, 2014, s. 4). Den analytiske tilnærmingen setter teksten i forgrunnen, og vektlegger blant annet språklige virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning til teksten. En kritikk til denne tilnærmingen er at det blir akkurat som et avkrysnings skjema, og begrenser mulighetene til å dra inn det som er overraskende eller det skjemaet ikke inneholder. Rødnes kommenterer at flere studier viser at analytiske innganger til arbeid med litteratur gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem. Rødnes mener at det likevel er viktig å forstå at selv om analytisk arbeid med litteratur kan være lite engasjerende for elevene, er det ikke bare snakk om søken etter en kanonisert tolkning og vektlegging av litteraturhistorisk kunnskap. Det innebærer også det å kunne forankre sine tolkninger i tekst, og utvikle et språk til å kunne snakke om tekst. For at elevene skal kunne komme videre i sine litteraturforståelser, og for å utvikle sin litterære kompetanse, har elevene behov for å utvikle fagspråk og sjangerkunnskap (Rødnes, 2014, s. 8). Rødnes forklarer at klasserommet bør ha en balanse mellom disse to tilnærmingene. En innsikt i denne forskningen kan være sentral for lærere når de skal tilrettelegge for litteraturarbeid som kan engasjere og utvikle elevenes litterære kompetanse. Som Kjelen (2015, s. 2) kommenterer er balansen mellom erfaringsbasert og analytisk tilnærming vanskelig å finne. På den ene siden skal en som litteraturlærer utvikle kompetente lesere, der elever utvikler et fagspråk for å kunne samtale om tekst, og på den andre siden skal læreren skape motivasjon for lesingen og få fram opplevelsene til den enkelte elev i møtet med litterære tekster.

2.3.2 Litteratursamtalens plass i litteraturundervisningen

Alexander (2017, s. 9) fremhever tale som et grunnfundament for læring. Det er gjennom språket elevene uttrykker seg og former forståelse. Aase (2005, s. 106) mener litterære samtaler har en avgjørende og sentral plass i litteraturundervisningen. Samtalen åpner opp for muligheter til en dynamisk utvikling mellom leser og tekst. Samtalen gjør det mulig for elever å stoppe opp og se tilbake på hva de har lest, og til å møte andres tolkninger enn sine egne. Læreren har dermed en viktig oppgave om å skape gode forutsetninger og muligheter for samtale i klasserommet.

Skaftun og Michelsen (2017, s. 236) viser også til hvordan litteratur kan bidra til elevenes utvikling av blant annet dømmekraft. Når elevene forholder seg til personene og det samfunnet som de møter i tekstene de leser, får de ta del i måter å erfare verden på som de kan supplere til sitt eget liv. Når elevene får oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma via litteraturen, kan de modnes til ulike sider av livet uten at de risikerer mer enn sitt emosjonelle engasjement. Dersom litteraturen berører elevene, kan den forme de som sosiale og tenkende mennesker. Skaftun og Michelsen (2017) legger likevel vekt på at for at litteraturen skal ha en slik verdi, må elevene gå inn i litteraturen og lese dem med en form for alvor. Nussbaum (2016, s. 16) mener at litteraturen kan bidra til å fremstille mange variasjoner av ulike menneskers levekår og problemer. Videre mener hun at et av litteraturens viktigste bidrag for å utvikle samfunnsborgerens liv, er litteraturens evne til å gjøre forestillingsevnen vår mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv (s. 57).

Hennig og Eriksen (2021, s. 16) gjennomførte et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt angående litterære samtaler mellom elever i grunnskolen fra 2015 til 2018. Prosjektet omfattet 150 elever, fra to ulike skoler. Elevene var fordelt på seks klasser, fra ungdomstrinnet og mellomtrinnet. Hennig og Eriksen (2021, s. 214) viser i studien til betydningen av å åpne opp for elevenes egne responser på litteraturens formidling av mening. Etter å ha lyttet til de litterære samtalene og observasjonene av samtalecyklusene i klasserommet fant forskerne at elevenes egne opplevelser av litteratur er et gunstig utgangspunkt for samtale i klasserommet. Observasjonene viser at elevene er mer engasjert når de formidler egne opplevelser og blir oppmuntret til å komme med egne erfaringer om tekstene de leser, uten at det finnes et fasitsvar. Leserresponsen til elevene økte når de fikk

tilbakemelding fra læreren om at observasjonene og opplevelsene de hadde var interessante og verdifulle. Hennig og Eriksen (2021, s. 34) påpeker også at ved å systematisk arbeide med litteratursamtalen over tid, kan en som lærer bygge en kultur for gode litterære samtaler i skolen. Hennig og Eriksen mener derfor at en må arbeide med å snakke om litteratur, men også snakke sammen generelt. Elevene har ulike forutsetninger og det er ikke gitt at alle elever kan utvikle like gode generelle samtaleferdigheter.

Penne (2011, s. 258) viser til artikkelen «Læserens tekst-tekstens læser» av Lisbeth Birde Wiese som viser til en kvantitativ analyse, utført i en klasse på videregående skole. Her leste de utdrag fra to ulike ungdomsromaner. Penne kommenterer ut fra analysen at det ikke er nok å kun ta utgangspunkt i elevenes alder eller interesse, pedagogiske og leserorienterte innstilling. Hun mener det også er viktig å vurdere hvordan en skal tilnærme seg ulike tekster. «En bok er ikke bare en bok i pedagogisk sammenheng. Ulike tekster inviterer til ulike lese måter, og til ulik samhandling i klasserommet» (Penne, 2011, s. 259). Hun forklarer at det derfor er viktig å se på hva elevene leser, hvordan de leser og hvordan de samhandler med de andre om det de har lest.

I litteraturundervisningen er det viktig å etablere et felles tolkningsrom der elevene kan legge fram og forhandle om tolkninger av litteratur en har lest i undervisningen. Det er flere faktorer som er avgjørende for om et slikt rom lar seg opprette. Eleven og lærerens forutsetninger og preferanser, hvordan læreren organiserer undervisningen, styrer timene og aktiverer elevene er viktig. Det samme er elevenes innstilling til innholdet i faget og deres ønske og vilje til å lære av undervisningen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 18). Videre påpeker Skaftun og Michelsen (2017, s. 11) at noe av det mest sentrale i litteraturfaget er å invitere elevene inn i åpne tekster, og finne tekster som byr på motstand. Dette kan gjøres ved tolking av tekster, lete etter dypere og nye innfallsvinkler og dermed forstå tekstene bedre. Hennig og Eriksen (2021, s. 28) forslår undervisningsformer som gir elevene mulighet til å utvikle evnen til å stille spørsmål. Samtaler om litteratur er en slik undervisningsform, og det gir elevene mulighet til å stille spørsmål til tekster, til egen respons og til hverandre. Ved å dyrke elevens vilje og evne rundt slike refleksjoner kan det resultere i bedre forståelse av litteratur, verden og seg selv.

Penne (2012, s. 54) kritiserer litteraturundervisningen i skolen. Hun mener at lærere vektlegger emosjonelle erfaringer framfor mer konkrete mål som kan gi elevene et større

læringsutbytte. Istedenfor glir læreren over til en omsorgsperson, og faget handler mer om hygge enn om et faglig utbytte. Skarstein (2013, s. 285) legger fram i sin doktoravhandling at historiske lesninger der elevene får trent i å forholde seg til andre kontekster enn her og nå er en sentral utfordring i litteraturundervisningen. Elevene klarer i liten grad å lese og forstå litteraturen på en faglig måte. Skarstein kommenterer at for å skape mening i tekst trenger elevene kunnskap om kontekst, og dette skjer i liten grad når elevene bare leser utdrag av tekster eller handlingsreferater. Kjelen (2015, s. 15) kommenterer undersøkelsen til Skarstein (2013) ytterligere og sier at undersøkelsen viser at de litterære samtalene i norskfaget ofte ikke er litterære, og det som ofte blir tatt opp er enten problemstillingen i teksten, eller hva ord og begreper betyr. Lignende funn som Skarstein viser seg i en undersøkelse utført av Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg (2019). I studien undersøker de bruken av litteratur i ungdomsskolen, og er basert på videoopptak fra 47 forskjellige klasserom på åttende trinn i ulike deler av landet. Den praksisen som forekom oftest, var undervisning der læreren snakket om hva som kjennetegnet virkemidler og sjangre. Litterære samtaler forekom sjeldent, der de fikk snakke om både litterære opplevelser og tekstlige egenskaper. Det viste seg også at elevenes individuelle lesing var det eneste møtet de fikk med hele romaner. Elevene fikk lese hele bøker, men fikk ikke muligheten til å diskutere det de hadde lest sammen med andre. Når de først skulle presentere boken de hadde lest, var det selve fremføringen som hadde betydning og ikke selve innholdet i boken de hadde lest. Det tydet på at det var de muntlige ferdighetene som var viktige i presentasjonen, og ikke å utvikle en litterær forståelse av litteraturen de hadde lest. Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg uttrykker derfor en frykt for at undervisningen der den litterære kompetansen blir utviklet gjennom litteraturen går på bekostning av undervisningen om litteratur i seg selv. Det blir derfor viktig for læreren å tenke over hvordan de møter litteraturundervisningen, for at elevene kan oppleve meningsfulle litteraturmøter (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, s. 26).

2.3.3 Litterær kompetanse

I dette underkapittelet går vi nærmere inn på ulike teoretiske tilnærminger til begrepet litterær kompetanse. Avslutningsvis ønsker vi å avgrense til vår forståelse av begrepet litterær kompetanse basert på de ulike teoretiske tilnærmingene.

Litterær kompetanse er et omstridt begrep, men i alle definisjoner og forståelser av litterær kompetanse inkluderes møtet med den litterære teksten. Ifølge Culler (2002) handler litterær kompetanse om å ha internalisert et sett med regler og konvensjonelle lesemåter gjennom flere litteraturmøter, som vil gjøre eleven i stand til å omgjøre språklige deler til litterære strukturer og betydninger. Torell (2001) har videreutviklet Cullers definisjon og legger til at det også handler om evnen til å knytte forbindelser mellom den litterære teksten og egne livserfaringer. På denne måten får selve leseren en mer sentral plass i Torells definisjon. Torell skriver:

Ultimately, the competent reader is looking for a temperament and a human contact, rather than trying to recognize a system of conventions for the sake of intellectual work out. Competent literary reading is not a question of seeking answers to literary riddles or finding pieces of information or opinion. What motivates competent reading, as I see it, is a constant will to understand our own selves, meeting 'the other' (Torell, 2001, s. 377).

Torell mener at for å kunne forstå hvilket potensial som ligger i begrepet litterær kompetanse, må vi først og fremst anerkjenne at menneskesinnet er konstitusjonelt litterært. Det vil si at en som menneske er naturlig litterært disponert, og at det kan aktiveres i møte med litteratur. Torell forklarer også at litterær kompetanse er noe som må opparbeides i et fellesskap og i samhandling med andre. Ut fra disse tankene definerer Torell litterær kompetanse ut fra tre likeverdige komponenter: *konstitusjonell kompetanse* som er vår naturlige evne til å skape fiksjon, og kunne ta stilling til fiksjonen med utgangspunkt i oss selv. *Performativ kompetanse* som handler om evnen til å snakke om litteratur, ofte med utgangspunkt i analyseformål og *literary transferkompetanse* som handler om å relatere og koble teksten til eget liv. Torell trekker linjer til Rosenblatt (1995, s. 27) som mener at tekstens mening ikke kan finnes i teksten eller i leseren, men i møtet mellom teksten og leseren. Leseren har med seg sin egen unike erfaring som påvirker hvordan leseren skaper mening (Torell, 2001, s. 378).

Kjelen (2015, s. 4) hevder i likhet med Torell at litterær kompetanse må opparbeides i fellesskapet. Han legger til at de reglene og lesemåtene som leseren må tilegne seg for å være en kompetent litteraturler er psykososiale, og at kulturen, tradisjonen og lesefellesskapene vil ha en viktig betydning. Kjelen skriver at «litteratur let seg ikkje forstå som litteratur med mindre ein har eit minimum av kunnskaper om kva som blir rekna som

litteratur og kva som blir rekna som gyldige leseemåtar i ein gjeven kulturell kontekst» (Kjelen, 2015, s. 4). Kjelen forstår derfor litterær kompetanse som noe som er i stadig utvikling.

Hennig (2017, s. 230) forstår litterær kompetanse bestående av fire hovedområder som innebærer litterær leseferdighet og kunnskap om tekst, kontekst og lesing. *Litterær leseferdighet* innebærer først og fremst evnen til å danne rike forestillingsverdener og ha evnen til å lese med innlevelse og stige inn i fiksjonen. Hennig mener at det også innebærer å kunne lese tekster som byr på motstand, og forstå at litterære tekster kan være tvetydige. Han forklarer at det uforståelige kan være veien til ny innsikt. Litterær leseferdighet innebærer også at eleven har mot til å mene noe om teksten som ingen andre, og forstå at å lese litteratur er en pågående prosess som stadig er i utvikling. *Kunnskap om tekst* handler om evnen til å analysere og tolke litterære tekster. Det vil si kunnskap om litterære virkemidler, teksttyper og sjangre, analytiske grep, fortellingsstrukturer og bildespråk, samt evnen til å vurdere tekstens innvirkning på leseren. Hennig forklarer at økt kunnskap om tekst kan utvikle elevens litteraturteoretiske begrepsapparat som vil styrke elevens evne til å analysere. Et slikt apparat tilegner elevene seg først og fremst gjennom å bruke begrepene i møte med litterære tekster. *Kunnskap om kontekst* innebærer å ha kjennskap til forfattere, litterære perioder, litteraturhistorie og annet som kan bidra til forståelse av en tekst. *Kunnskap om lesing* handler om å gi eleven metakognitiv bevissthet om egen lesing, leseopplevelser, fortolking og et repertoar av ulike lesestrategier. Hennig sier at det er på basis av elevens litterære kompetanse at elevene kan gjøre lødige lesninger som de kan kommunisere med og utvikle i et fellesskap (Hennig, 2017, s. 229).

Tønnessen (2007, s. 180) mener at elevenes litterære kompetanse kommer gjennom erfaring og en viktig del av litterær kompetanse er evnen til å undre seg i møte med litteraturen, og stille spørsmål til teksten. Hun nevner at elevene utvikler litterær kompetanse ved å lese, erfare og reflektere over litterære tekster. Tønnessen sier at elevens litterære kompetanse blir stadig utviklet i bredde og dybde når elevene får nye leseopplevelser.

Ut fra disse definisjonene kan vi si at litterær kompetanse innebærer å kunne lese, analysere og tolke litterære tekster og kunne relatere og koble teksten til eget liv. Ha kunnskap om blant annet forfattere, litterære perioder og historie som kan bidra til forståelse av tekst, og

metakognitiv bevissthet om egen lesing. Litterær kompetanse handler også om evnen til å danne rike forestillingsverdener, ha evnen til å lese med innlevelse og møte tekster som oppleves som vanskelige og klare å stå i dem. Det innebærer også at eleven har mot til å mene noe om teksten som strider imot andres forståelser. Litterær kompetanse kan utvikles i et tolkningsfellesskap gjennom erfaring, og gjentatte litteraturmøter, der eleven får undre seg, bygd på hverandres tolkninger og stilt spørsmål til litteraturen. Vi kan derfor si at litterær kompetanse både handler om å kunne analysere en tekst, men også å kunne leve seg inn i teksten. Våre avgrensninger av begrepet vil vi i kapittel 5.0 drøfte opp mot informantenes forståelse av litterær kompetanse.

Som både Torell og Kjelen kommenterer kan litterær kompetanse kun opparbeides i fellesskap og i samhandling med andre. Vi ser på denne måten sammenhenger mellom elevenes litterære kompetanse og kommunikasjonskompetanse.

2.3.4 Litteratur og kommunikasjon i læreplanen

Læreplaner og kompetansemål endrer seg i takt med samfunnet, og det elevene lærer på skolen skal derfor være relevant og fremtidsrettet. I LK20 er det færre konkrete kompetansemål, noe som gir læreren større metodefrihet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Norskfaget skal gi elevene kompetanse innenfor flere områder. *Muntlig kommunikasjon* er et av kjerneelementene i norskfaget, og legger vekt på at elevene skal ha positive opplevelser når de kommuniserer muntlig. Videre skal elevene lytte og bygge på andres innspill, samt diskutere på hensiktsmessige måter, både spontant og planlagt. Norskfaget har også et spesielt ansvar knyttet til utviklingen av de *muntlige ferdighetene*, som inngår i læreplanenes grunnleggende ferdigheter. Elevene skal kunne benytte seg av retoriske ferdigheter, framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakeren og utvikle et presist og nyansert språk (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Muntlige ferdigheter blir også løftet fram som ett av norskfagets viktigste kjerneelementer. Det innebærer ikke bare å skulle si noe selv, men også å høre på hva de andre har å si. På denne måten gjenspeiler læreplanen den dialogiske kommunikasjonen ved de muntlige ferdighetene (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 9).

Muntlig kommunikasjon og muntlige ferdigheter går igjen i kompetansemålene for 10. trinn. Her står det blant annet at eleven skal kunne «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og

medium» og «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Det vil si at elevene skal kunne planlegge og tilpasse kommunikasjonen og ytringene sine, slik at den passer til formålet. Elevene skal i løpet av skoleløpet gradvis arbeide med å bli bedre til å tale, lytte, lese, skrive, forstå og tenke. Elevene skal med bakgrunn i litteraturforståelsen utvikle en språkforståelse og en kulturforståelse, og lære å kommunisere på ulike plattformer på forskjellige måter (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 31). Norskfaget har også et mål om å gjøre elevene klar til å delta i samfunnet og forberede dem på et fremtidig arbeidsliv som stiller krav om kompetanse innenfor lesing, skriving og muntlig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Litteratur er en stor del av norskfaget i skolen. Litterære opplevelser og muligheter til å uttrykke seg kreativt og skapende er derfor sentralt i faget. Litteraturen skal gi elevene muligheter til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål som kan bidra til at de får respekt for menneskeverdet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Litteraturundervisningen kan dermed bidra til elevenes personlige vekst og identitetsutvikling og til å forstå bedre hvem de er. Læreplanen gjenspeiler på denne måten viktigheten av elevenes kommunikasjonskompetanse for læring i samspill med andre.

3.0 Metode

I denne delen går vi nærmere inn på begrunnelse for valg av metode, gjennomføring og koding av datamaterialet. Til slutt presenterer vi studiens reliabilitet, validitet og etiske hensyn knyttet til forskerrollen.

3.1 Bakgrunn for valg av intervju som metode

Basert på oppgavens formål der vi ønsket å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for utvikling av hørselshemmede elever sin litterære kompetanse i litteraturundervisningen, fant vi det hensiktsmessig å intervju lærere i norskfaget som har erfaring med å ha hørselshemmede elever i klasserommet. Vi ville å få fram lærernes erfaringer, refleksjoner, holdninger og kunnskap, og intervju er derfor en passende metode (Neteland, 2020, s. 51).

Vi valgte derfor kvalitativ metode som fremgangsmåte i dette prosjektet. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av et fenomen som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) kommenterer at hovedformålet med kvalitativ metode er å skulle forstå den andre parten, noe som i vårt tilfelle blir å få innsyn i hvordan læreren opplever å tilrettelegge for utvikling av litterær kompetanse for hørselshemmede elever i klasserommet. Forskningen har derfor et naturalistisk utgangspunkt, der det sentrale er å studere virkeligheten sånn den er i all sin kompleksitet (Krumsvik, 2014, s. 21). Basert på oppgavens problemstilling valgte vi nærmere bestemt kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode.

I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til et bestemt tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Vi ønsket å få dypere innsikt i temaet hørselshemmede elever i litteraturundervisningen, og metoden egner seg derfor godt til dette. Vi har benyttet et semistrukturert intervju, fordi vi ville ha muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet for å danne en bredere kunnskapsbakgrunn. I et slikt intervju vil tema være fastlagt på forhånd, men vi bestemmer rekkefølgen på spørsmålene underveis. Det semistrukturerte intervjuet åpner opp for at informantene kan komme med nye vinklinger og ny kunnskap på feltet (Krumsvik, 2014, s. 123). Det vil være spesielt viktig for oss, fordi det finnes lite tidligere forskning som vi kan støtte oss på. Semistrukturerte intervjuer blir også kalt for kvalitative dybdeintervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Målet med

dybdeintervju er ifølge Tjora (2012, s. 104) å skape en relativt fri og avslappet samtale. Det gjør at vi som forskere kan stille åpne spørsmål og informanten får tid til å gå i dybden, reflektere og begrunne svarene sine. Det er likevel viktig å understreke at «et forskningsintervju likevel ikke er en dagligdags samtale. Det er en samtale med et formål og en struktur og med et bestemt anliggende ledet av forsker» (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi utarbeidet en intervjuguide som skulle sikre at vi fikk tatt opp spørsmål som kunne gi oss den kunnskapen informantene satt inne med (vedlegg 3).

3.2 Utforming av intervjuguide

Ved utforming av intervjuguiden gikk vi igjennom det Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) kaller de syv stadium for å designe et kvalitativt forskningsintervju. Det vil si tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og rapportering. Strukturen på Intervjuguiden er klassifisert innenfor Tjoras (2012, s. 113) tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding.

Vi startet utformingen av intervjuguiden med å sette opp de temaene vi ønsket å gå innom i intervjuet; litteratur, litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse, basert på formålet med oppgaven. Disse temaene dannet refleksjonsspørsmålene som er kjernen i intervjuet, og omhandler i stor grad refleksjon om egen undervisning og arbeid med litteratur og kommunikasjonskompetanse med hørselshemmede elever. Tjora (s. 113) kaller dette for refleksjonsfasen.

Vi formulerte deretter et sett med nøkkelspørsmål til hvert av temaene. Til slutt knyttet vi temaene sammen. Under kategorien kommunikasjonskompetanse var et av spørsmålene «hva legger du i begrepet kommunikasjonskompetanse?», under litterær kompetanse spurte vi om «hva legger du i begrepet litterær kompetanse?» før vi til slutt knyttet disse to temaene sammen til spørsmålet «hvordan tenker du at den litterære kompetansen henger sammen med kommunikasjonskompetansen til eleven?». Vi valgte å gjøre det slik for å unngå forvirring hos informantene med direkte multiple spørsmål. Spørsmålene tok utgangspunkt i tidligere forskning og teori, og målet var å forme spørsmålene slik at informantene kunne reflektere og svare utfyllende.

Under kategoriene kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse var vi interessert i å vite hva informantene la i de ulike begrepene for å få kunnskap om hvordan deres

forståelse kunne påvirke de etterfølgende spørsmålene. Vi var også interessert i deres forståelse for hvordan litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse kunne henge sammen med hørselshemming, og hvordan informantene tenkte at kompetansen kunne utvikles hos hørselshemmede elever. Vi så det derfor som nødvendig å først få en avklaring på deres forståelse av begrepene. Videre ønskte vi å finne ut hvordan arbeid med litteratur kan utvikle litterær kompetanse, og på hvilke måter det er mulig å kommunisere om litteratur for å utvikle kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse hos hørselshemmede elever.

Etter å ha konsentrert oss om de tematiske bolkene fokuserte vi på oppvarmingsspørsmålene. Oppvarmingsspørsmålene er enkle konkrete spørsmål som omhandler informantens bakgrunn og krever lite refleksjon. Vi gikk nærmere inn på informantens utdanning, hvilke erfaringer informantene hadde hatt med hørselshemmede elever og hvilken informasjon informantene fikk rundt tilretteleggingen for disse elevene i forkant av arbeidet med hørselshemmede elever. Et eksempel på et oppvarmingsspørsmål kan være «hvilken utdanning har du og har du utdanning innenfor hørselstap?» og «hva slags type hørselstap har du erfaring med?». Grunnen til at vi ønsket informasjon om hørselstapet til de ulike elevene var for å få en viss oversikt over graden av hørselstap i tilknytning til tilretteleggingen, selv om vi ikke hadde satt kriterium for hvor stor grad av hørselstap informanten skulle ha erfaring med.

Avrundingen er den tredje og siste fasen av intervjuet. Her ville vi ha et åpent spørsmål der informantene kunne legge til informasjon dersom det var noe vi eller de hadde glemt å nevne og gi tips til fremtidige lærere med hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Vi utformet også en felles kommentar til alle informanter, og takket for at de ønsket å være deltaker i prosjektet vårt.

3.3 Rekruttering av informanter

De utvalgte informantene i forskningsprosjektet er få, og strategisk utvalgt. Informantene vi søkte til prosjektet skulle oppfylle konkrete krav, og et tilfeldig utvalg ville ikke gjort det mulig å svare på problemstillingen. Informantene i denne studien er valgt på bakgrunn av den erfaringen og kunnskapen de har på området med hørselshemmede elever og med

litteraturundervisning i skolen. Å finne informanter til et prosjekt som er så konkret, og med lite tidligere forskning var krevende. Først tok vi kontakt med Statped¹, som sendte ut en e-post om prosjektet vårt til aktuelle skoler. Etter noen uker uten respons valgte vi å ringe til tidligere praksisskoler og bekjente som arbeider i skolen. Vi endte dermed opp med et strategisk utvalg som består av fire grunnskolelærere, som har eller har hatt litteraturundervisning med hørselshemmede elever i elevgruppen. Informantene har spesifikke erfaringer som kan bidra til å gi svar på problemstillingen, og de få utvalgte informantene ga oss også mulighet for å kunne gå i dybden på temaet.

3.3.1 Kriterier for valg av informanter

Ifølge Falkenberg, Kvam og Wie (2010, s. 228) er hørselshemming en samlebetegnelse på ulike grader og arter av hørselstap, fra milde til mer alvorlige. Grønlie (2005, s. 11) mener at mildere hørselstap kan være vel så problematisk å leve med som mer alvorlige, og i utvalget av informanter har vi derfor ikke tatt hensyn til graden av hørselstap informantene har eller hadde undervist. Det har også vært viktig for oss at lærerne har undervist disse elevene i bostedsskolen i ordinær undervisning. Vi fikk på denne måten innblikk i hvordan læreren tilrettelegger for den hørselshemmede eleven i en klasse der de andre elevene også har ulike behov, og som kan gi oss nyttig informasjon til egen praksis.

Hvor mye eller hvor lang erfaring de ulike lærerne har hatt med de hørselshemmede elevene har ikke vært av betydning, da vi tenker at dette kan bidra til å belyse temaet fra ulike utgangspunkt. Vi kan på denne måten få et innblikk i ulikheter mellom de mer erfarne og mindre erfarne lærerne.

Kriteriene vi har for rekruttering av informanter var dermed:

- Lærer til hørselshemmet elev i norskfaget, enten tidligere eller nåværende elev.
- Læreren har undervist de hørselshemmede elevene i bostedsskolen og i ordinær undervisning.
- Læreren har undervist elevene i ulike former for litteraturundervisning.

¹ Statped (Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste) er en statlig støttetjeneste som tilbyr støtte til kommuner og fylkeskommuner sånn at utdanningen av barn med varige og omfattende utfordringer som sansing, kommunikasjon og læring følger opplæringsloven (Statped, 2022).

- Læreren underviser på 5-10. trinn.

Etter at vi selv tok kontakt med bekjentskapene våre i skolen, kom vi til slutt i kontakt med fire grunnskolelærere som innfridde de kriteriene vi hadde satt. Etter at intervjuene var gjennomført fant vi derimot ut at et av kriteriene burde vært at informanten hadde hatt eleven for 5 år siden eller mindre. En av informantene hadde hatt eleven for 12 år siden, noe som gjorde at informanten hadde problemer med å huske noen elementer, og erfaringene hen nevner kan preges av tiden.

3.3.2 Beskrivelse av utvalget

Det strategiske utvalget bestod til slutt av følgende informanter:

Informant 1. Jobbet i skolen i 24 år. Universitetsutdannet, med hovedfag i historie, mellomfag i fransk. Tilleggsutdanning i engelsk tatt i senere tid. Undervist i norskfaget, uten formell utdanning i faget. Ingen utdanning innenfor hørselstap. Har erfaring med nåværende elev, og har vært kontaktlærer for eleven fra 8. til nåværende 9. trinn. Eleven hadde operert inn cochlea implantat.

Informant 2. Jobbet i skolen i 30 år. 6-årig utdanning i nordisk litteratur og språk, 1 år påbygg med pedagogikk. Også studert fag som samfunnsfag/historie, folkekultur og massekommunikasjon og veiledning. Undervist i norskfaget. Ingen utdanning innenfor hørselstap. Hatt erfaring med én elev, som hen var kontaktlærer for i 3 år, fra 2007 til 2010. Eleven hadde operert inn cochlea implantat.

Informant 3. Jobbet i skolen i 6 år. Grunnskolelærer utdanning 5-10, med 60 studiepoeng i norsk. Har også fagene samfunnsfag, engelsk og kroppsøving. Undervist i norskfaget. Ingen utdanning innenfor hørselstap. Kontaktlærer for nåværende elev på 8.trinn. Har også erfaring med en elev med Downs syndrom på 1. og 2. trinn som var hørselshemmet, som hen var faglærer til. Har også hatt en tidligere elev i fysisk aktivitet og helse med hørselstap. Nåværende elev hadde 90% tap på ene øret og ingen hørsel på andre øret.

Informant 4. Jobbet i skolen i 19 år. Allmennlærerutdanning og tilleggsutdanning i grunnleggende norsk og engelsk. Undervist i norskfaget. Ingen utdanning innenfor hørselstap. Tidligere erfaring som assistent i en gruppe med elever med ulike funksjonshemminger eller funksjonsnedsettelse hvor det ble brukt tegn til tale.

Kontaktlærer for to elever i samme klasse med ulike former for hørselshemming, fra 8. til 10. trinn. Én elev med ensidig hørselstap og én elev med tosidig hørseltap med cochlea implantat.

3.4 Etiske hensyn

Som forsker har vi et etisk ansvar, og vi må derfor følge retningslinjene innenfor forskningsetikken (Postholm & Jacobsen, s. 245). Dette er for å sikre etisk god og ansvarlig forskning (Den forskningsetiske komiteen, 2018). Etiske hensyn er ikke bare knyttet til intervju situasjonen, men til hele forskningsprosessen.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) definerer tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og informant som utgangspunkt for forskningsetikken i Norge. Det første kravet er informert samtykke som innebærer at informanten skal kunne delta frivillig i undersøkelsen, og vet ulempene og gevinstene med prosjektet. For at informantene skulle kunne velge fritt om de ville delta, sendte vi informasjonsskrivet om prosjektet sammen med forespørselen om de kunne tenke seg å delta i prosjektet vårt. I dette skrivet kom det blant annet fram hva formålet med prosjektet var, hva det innebærer for dem å delta, hvorfor de var valgt, personvern og informantenes rettigheter (vedlegg 2). De fikk også mulighet til å ta kontakt med oss eller veileder dersom de hadde noen spørsmål til prosjektet. Det andre kravet som Postholm og Jacobsen (2018) nevner handler om å sikre privatlivet til informanten, og sikre deres anonymitet. Dette ble gjort ved at informantene fikk informasjon om at navn, kjønn, alder og skole ville bli anonymisert og være konfidensiell informasjon. Informantene har derfor fått navn som informant 1, 2, 3 og 4. Det siste kravet til forholdet mellom forsker og informant handler om riktig presentasjon av data og handler om vår plikt til å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng i den grad det er mulig. I analysedelen har vi derfor i størst mulig grad brukt informantenes ord for at datamaterialet skal bli riktig fremstilt. Sammen med informasjonsskrivet lå en samtykkeerklæring som informantene måtte skrive under på, der de ble informert om at det ble brukt lydopptak under intervjuene, og at de kunne trekke seg fra prosjektet fram til datamaterialet ble anonymisert.

Prosjektet måtte også meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), da vi ønsket å bruke lydopptak under intervjuene. Dette måtte gjøres i startfasen av oppgaven, slik at vi kunne få godkjenning til å gjennomføre arbeidet i tråd med deres retningslinjer. Det var ikke nødvendig å sende ut informasjonsskriv til de foresatte til de hørselshemmede elevene, da vi ikke skulle hente inn noen personopplysninger om dem, annet enn hvilket hørselstap de hadde. Alle elevene er derfor helt ukjente for oss. Vi vil derfor heller ikke oppgi kjønn på elevene videre i oppgaven for å sikre at de ikke skal kunne gjenkjennes på noen måte.

3.5 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Alle informantene var positive til å delta i studien. Intervjuene ble gjennomført enkeltvis med hver informant, og hvert intervju varte rundt 40-60 minutter. For tre av informantene ble intervjuene gjennomført på skolen som de jobbet på. Den siste informanten ønsket å møte oss på en kafe, noe vi i underveis opplevde som noe problematisk. Grunnen til det var at støynivået var såpass høyt, at vi som forskere måtte stoppe lydopptaket og høre gjennom om det var mulig å høre hva som ble sagt. Dette gjorde at samtalen stoppet litt opp noen steder med denne informanten. Likevel gjorde settingen at det ble lettere for oss som forskere å etablere en tryggere og mer avslappet relasjon til informantene i starten av intervjuet.

Da vi møtte informantene, leste de først gjennom samtykkeskjemaet og skrev så under. Dersom det var noe annet de lurte på angående prosjektet, fikk de også muligheten til å spørre om det. Ingen av informantene hadde noen videre spørsmål. Vi takket hver og en for at de ønsket å være deltakere i prosjektet. Før vi startet mente vi alle informantene på at de var underlagt taushetsplikt, og at det derfor var viktig at det ikke fremkom opplysninger som kunne identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vi valgte innledningsvis å kort forklare alle informantene hva intervjuet skulle dreie seg om, der vi forklarte at vi skulle innom hovedtemaene litteratur, litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse som er våre overordnede tema for intervjuet. Vi oppfordret også informantene til å dele fritt akkurat det de tenkte på når spørsmålene ble stilt.

De fire intervjuene vi gjennomførte ble dokumentert ved hjelp av lydopptak, og transkribert i sin helhet i ettertid. Vi valgte å ikke notere underveis i intervjuet, slik at all vår oppmerksomhet skulle være rettet mot det informanten sa. Siden vi er to forskere, valgte vi

å fordele intervjuansvaret mellom oss. Det innebar at den ene hadde ansvar for å stille de planlagte spørsmålene under hele intervjuet, mens den andre forskeren lyttet. På denne måten fikk den som lyttet mulighet til å stille gode oppfølgingsspørsmål der det var naturlig gjennom hele dialogen. Når informantene pauset i svarene sine, ventet vi bevisst med å stille neste spørsmål. Dette opplevde vi som positivt da flere av informantene valgte å utdype det de sa. Når spørsmålene fra hoveddelen nærmet seg slutten, informerte vi informantene om dette, og avsluttet med å spørre om det var noe mer de ønsket å tilføye. Ved gjennomgang av intervjuene så vi at intervjuguiden ble fulgt relativt nøye, men det ble behov for flere oppfølgingsspørsmål.

3.5.1 Transkribering

Datamaterialet som var samlet inn ble klargjort til analyse gjennom transkripsjon² fra lydopptak til tekst. Transkripsjon gjorde det lettere å få oversikt over de ulike informantenes utsagn, og var nyttig for å bli godt kjent med intervjumaterialet og for å kunne reflektere over det som kom fram i dataene. Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at transkriberingsprosessen er en fortolkningsprosess der vi går fra muntlige til skriftlige sammenhenger. Transkribering kan derfor forstås som første steg i en mer systematisk analyseprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97).

Hvert intervju ble transkribert så raskt som mulig etter gjennomføringen, for å sikre at materialet lå ferskt i minnet. Også tenkelyder som «hmm», «mhm» og pauser «...» ble tatt med i transkripsjonen for å gjengi informanten mest mulig korrekt, og for å kunne forstå helheten i svarene. Gleiss og Sæther (2021, s. 98) skriver at småordene gir en indikasjon på hvor informantene er usikre eller har behov for å tenke, og vi valgte derfor å ta ordene med i transkripsjonen.

Kvale og Brinkmann (2015) mener det er flere problemstillinger forbundet med det å transkribere fra lyd til tekst, og at forskeren må vurdere om man skal bruke talespråket eller skriftspråket hos informantene. Vi valgte å transkribere intervjuene på bokmål. Dette var for å anonymisere informantene ved å slette dialekter, men også gjøre det lettere å analysere og sammenligne intervjuene i ettertid. Vi fordelte det slik at en hadde hovedansvaret for å transkribere intervjuet, og den andre fikk ansvaret for å høre gjennom og rette eventuelle

² Den fullstendige transkripsjonen av intervjuene er ikke lagt ved oppgaven, men kan fremvises på forespørsel ved interesse.

mangler eller feil. På denne måten sikret vi oss at noe ikke ble utelatt, noe som også motvirker det Krumsvik (2014, s. 159) kaller for vilkårlig subjektivitet. Etter at vi hadde transkribert intervjuene og hørt igjennom lydopptakene flere ganger, slettet vi lydopptakene for å sikre informantenes anonymitet på best mulig måte.

3.6 Koding av datamateriale

Når intervjuene var ferdig transkribert, skulle datamaterialet analyseres og fortolkes. Det finnes flere ulike måter å analysere et datamateriale på, og vi valgte å kombinere empirinær koding sammen med en temaanalytisk tilnærming i vårt analysearbeid. Gleiss og Sæther (2021, s. 174) kaller dette for en abduktiv form for koding. Det innebar at vi noterte det vi la merke til i datamaterialet, i kombinasjon med å kode ut fra tema. Vi opplevde dette som en mer oversiktlig måte å kunne sammenligne informantene sine svar på, og deretter utvikle en dypere forståelse. Analyseprosessen startet med at vi leste over alle intervjuene flere ganger. Thagaard (2018, s. 152) refererer til Fangen (2010) som legger vekt på at vi får bedre muligheter til å se nye mønstre i datamaterialet når vi gjennomgår dem flere ganger.

Skilbrei (2019, s. 182) kaller empirinær koding for tekstreduksjon, som går ut på å lage små sammendrag og stikkord av det informantene sier. Dette gjorde vi slik at materialet skulle være mer håndterbart, og lettere å sammenligne mellom informantene. Et eksempel fra intervjuet med informant 1 var der hen skulle fortelle om hen hadde fått informasjon om tilrettelegging i forbindelse med hørselstap, skrev vi ned stikkord som *nettkurs med Statped, kontakt med audiopedagog og jevnlig kontakt med mor, audiopedagog³ og ppt⁴*. Slik noterte vi ned stikkord fra alle svar vi mente var relevante fra informantene for å få oversikt.

Vi kombinerte empirinær koding med tematisk koding av materiale, der vi markerte ulike temaer i ulike farger (Skilbrei, 2019, s. 182). Kodene skulle symbolisere meningsinnholdet i teksten. Vi valgte først å fargekode det som omhandlet arbeid med litteratur og litterær kompetanse, og kommunikasjonskompetanse. Grunnen til at vi valgte disse kodene var fordi de var grunnlaget for våre nøkkelspørsmål i intervjuguiden, og var viktig for å belyse problemstillingen vår. Vi valgte også å fargekode innhold som tok for seg *informasjon* om

³ Audiopedagoger har spesialpedagogisk utdanning og utreder, veileder og gir opptrening til mennesker med hørselsvansker (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021).

⁴ PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) skal hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov, der hensikten er at elevene får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017).

tilrettelegging informantene fikk om hørselstap i forkant av arbeidet med eleven. Dette var for å skape oss et overblikk over den kunnskapen de satt inne med. Corbin og Strauss (Corbin & Strauss, 2015, referert i Thagaard, 2018) anbefaler å sette seg godt inn i informantenes kunnskap og erfaringer for å få et inntrykk av hva deltakerne formidler gjennom ord og handling. Deretter organiserte vi de empirinære kodene og de tematiske kodene i ulike grupper i et skjema. Det var på denne måten lettere å få oversikt over helheten i datamaterialet og å se hva som var relevant for vår problemstilling. Den første sorteringen av temaene ble derfor: informasjon, arbeid med litteratur og litterær kompetanse, og kommunikasjonskompetanse. Tabellen nedenfor viser et eksempel på hvordan vi gikk fram med de ulike kodingene.

Utdrag fra intervju	Empirinær koding	Tematisk koding
Informant 1: Ja, jeg fikk tilbud om et sånt nettkurs, webinar, med Statped en hel dag, ganske kort tid etter at eleven kom i klassen da. Det var ut på høsten i fjor. Ehh.. Det syns jeg var veldig nyttig. Altså, vi fikk opplæring, hadde sånn audiopedagog som vi har jevnlig kontakt med og møter med mor, audiopedagog, PPT og så vi følger det sånn jevnlig opp.	<ul style="list-style-type: none"> • Nettkurs med Statped • Kontakt med audiopedagog • Jevnlig kontakt med mor, audiopedagog og ppt 	Informasjon

Figur 2: Eksempel fra empirinær og tematisk koding

Vi hadde derfor en strukturert form for koding, der vi utarbeidet overordnede koder med felles tema for kodegruppen som også kalles kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 176).

3.6.1 Endelige kategorier

Å utarbeide de endelige kategoriene var derimot utfordrende fordi vi så at mange informantens utsagn ble representert i flere kategorier, fordi de berørte flere tema. Flere av utsagnene til informantene vil derfor bli nevnt i flere kategorier i analysen. Noen av utsagnene måtte derfor kodes med flere farger, fordi vi eksempelvis så at mye av det som ble nevnt under utviklingen av litterær kompetanse, også ble nevnt under utviklingen av kommunikasjonskompetanse.

Det viste seg i gjennomgangen av alle intervjuene at informantene reflekterte rundt flere temaer som vi ikke hadde tatt med i våre kategorier.

Vi så derfor at de seks kategoriene nedenfor ville dekke alle informantenes utsagn og meningsinnhold og kunne belyse problemstillingen vår, altså hvordan læreren kan legge til rette for litteraturundervisning der hørselshemmede elever får utviklet sin litterære kompetanse.

Den siste sorteringen av kategorier etter at datamaterialet var redusert og kodet ble derfor:

1. Informantenes tilgang på informasjon
2. Tilrettelegging i norskfaget, organisatorisk og tilpasset opplæring
3. Begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse
4. Utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse
5. Informantenes råd

Den første kategorien vil være betydelig for å forstå hvilken bakgrunnsinformasjon hver informant sitter inne med, og som danner grunnlaget for refleksjonen som informanten gjør om videre tilrettelegging. Den andre kategorien vil være viktig for å beskrive ulike måter læreren kan legge til rette for hørselshemmede elever i klasserommet på, med tanke på organisering og tilpasset opplæring. Den tredje kategorien vil være viktig for å forstå hva informantene ligger i begrepene, som får fram hva de vektlegger i arbeidet for å utvikle litterær kompetanse, og herunder kommunikasjonskompetanse som er neste kategori. Kategorien handler om ulike arbeidsmåter og tilpasninger som kan fremme utviklingen av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse hos hørselshemmede elever.

Sistekategori ser vi på som relevant for å samle råd fra informantene som kan være med på å heve kompetansen til fremtidige norsklærere med hørselshemmede elever i klasserommet.

Etter den endelige etableringen av koder gikk vi i gang med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 245) kaller for meningstolkning, der vi finner nye betydninger og ser sammenhenger som ikke eksplisitt er åpenbare i informantenes uttalelser. Deretter trekkes relevant teori inn i disse tolkningene. Skilbrei (2019, s. 174) kommenterer at datamaterialet som blir studert blir forstått gjennom minst tre fortolkningsrammer: egne erfaringer og meninger, eksisterende kunnskap og faglige tolkningstradisjoner. Det er disse fortolkningsrammene

som gjør at noe av det som kommer fram i datamaterialet enten får mye eller lite oppmerksomhet, og det var derfor viktig for oss å reflektere over underveis i analyseprosessen. Å være bevisst på hvilken forforståelse vi hadde av temaet startet da vi utarbeidet problemstillingen. Da vi utformet problemstillingen, hadde vi en forforståelse av at læring skjer i fellesskap med andre, og en antagelse om at kommunikasjonen er utfordrende for hørselshemmede elever. Vårt forskerblikk har derfor en forforståelse om at utviklingen av litterær kompetanse kan være utfordrende for elever med ulike hørselstap. Underveis i analyseprosessen spurte vi oss selv om vår forståelse av det informantene sa var påvirket av vår forforståelse. Likevel er det umulig å ikke bli påvirket av sine forforståelser gjennom tolkningsprosessen. Et mål var derfor for oss som forskere å være bevisst på disse forforståelsene og samtidig være åpen for det som informantene forteller.

3.7 Reliabilitet og validitet

Vi vurderer forskningskvaliteten ved å ta utgangspunkt i to begreper: reliabilitet og validitet. Begrepene henger tett sammen med hverandre, og skal etablere kriterier for hva som kjennetegner god forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Postholm og Jacobsen (2015, s. 225) mener at forskningens kvalitet ikke bare omhandler resultatene den gir, men også hvordan kunnskapen er produsert. I de følgende avsnittene skal vi gå nærmere inn på begrepene reliabilitet og validitet, og vurdere vårt forskningsprosjekt i lys av disse.

3.7.1 Studiens reliabilitet

Reliabilitet, også kalt forskningens pålitelighet, viser til i hvilken grad en kan stole på at en kommer fram til de samme resultatene ved å gjennomføre samme undersøkelse gjentatte ganger. Postholm og Jacobsen (2015) mener at sikring av høy reliabilitet er mer komplisert med kvalitative undersøkelser, fordi møtet mellom forsker, informanter og forskningsfelt er knyttet opp til konteksten der og da. Gleiss og Sæther (2021, s. 202) forklarer at reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen, og om en kan stole på den forskningen som er gjennomført i studien. Det er derfor viktig at vi gjør rede for hvordan vi har utviklet data, og gjør rede for hvilken betydning erfaringer i felten har for hvordan vi har utviklet data (Thagaard, 2018, s. 181). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) mener at det krever at forskeren reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen transparent og synlig. Det kan være utfordrende å være oppmerksom på sin egen

subjektivitet, og det er derfor viktig å tenke over egen rolle og hvordan innholdet i intervjuet oppfattes. Det krever blant annet at forskeren er oppmerksom på mulige feilkilder.

I oppgaven har vi forsøkt å gjøre valgene våre underveis i studien så tydelig som mulig. I metodekapittelet har vi lagt fram fremgangsmåten i forskningsprosessen så transparent og tydelig som mulig. Det er beskrevet hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen er blitt gjort, hvilke kriterier vi hadde til utvalget samt hvordan vi fikk kontakt med informantene. Det er også gjort greie for hvordan vi har bearbeidet materiale, og hvordan vi har utnyttet fordelene av å være to forskere i prosjektet. Det har blant annet gjort det mulig å gå over hverandres arbeid som for eksempel ved transkriberingen. Vi har også vært åpen om hensyn vi har gjort rundt de etiske retningslinjene som foreligger ved kvalitativ forskning.

For å samle inn data til prosjektet hadde vi fire individuelle semistrukturerte intervju. En av utfordringene som kan påvirke datainnsamlingen er mellommenneskelige faktorer. Dette er fordi alle stiller med ulike erfaringer og forståelse som knyttes til svarene en får av informanten. Slike faktorer gjør det også utfordrende for andre å kontrollere dataene i prosjektet. Dermed kan en se på forforståelse, bakgrunn, og tolkning som en mulig feilkilde. Ved at forskeren gjør forskningsprosessen synlig for andre, slik at flere kan reflektere over funn og framgangsmåte kan det øke forskningens pålitelighet. Et typisk fenomen i intervjusituasjoner er at informanten tilpasser seg etter hva de tror forskeren vil høre. Det er derfor viktig å unngå ledende, uklare og doble spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Vi var derfor opptatt av at spørsmålene skulle stilles så likt til alle informantene som mulig. Det har også vært viktig for oss at informantenes stemmer blir hørt, og vi har derfor trukket fram sitater fra informantene. Disse blir presentert ordrett slik informantene uttrykte seg i intervjuene.

3.7.2 Studiens validitet

Validitet sier noe om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til, og at materialet en undersøker, er relevant for den målsettingen forskningen har (Thagaard, 2018, s. 181). Validitet handler derfor om de konklusjonene en trekker fra forskningen (Høgheim, 2020, s. 80).

Skilbrei (2019, s. 88) skiller mellom intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet handler om hva slags konklusjoner en som forsker har dekning for å trekke ut fra de dataene

som er samlet inn. Gjennom forskningsprosessen tok vi ulike grep for å sikre den interne validiteten så godt som mulig. Vi ønsket ikke at informantene skulle få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Grunnen til dette var for at de ikke skulle ha mulighet til å lese seg opp på temaet, og dermed stille med ulike utgangspunkt. En annen faktor for valget var for å sikre oss autentiske svar, da vi ønsket å få kunnskap om hvordan noe faktisk skjer i praksis. Samme intervjuguide ble brukt under de fire intervjuene, og alle spørsmål ble stilt slik det sto i guiden for å unngå påvirkning fra oss. Likevel ble det behov for ulike oppfølgingsspørsmål ettersom informantene kom med ulike svar, noe som er unngåelig i et semistrukturert intervju. Intervjuguiden har også spørsmål med konkrete operasjonelle begrep som skal dekke de teoretiske definisjonene. Dette har sammenheng med høy validitet forklarer Skilbrei (2019, s. 80). Dataene viser også at informantene har i stor grad mye av de samme erfaringene og forståelser for temaet, noe som kan hjelpe å fjerne forskerens subjektive holdninger til temaet som blir undersøkt. Noe annet som kan påvirke validiteten er bruken av en temaanalytisk tilnærming til datamaterialet. Når vi bruker denne tilnærmingen, ser vi på hvert tema løsrevet fra helheten. Informasjonen som blir gitt løsriver derfor fra den sammenhengen de er en del av og kan gjøre at de delene som er dratt ut fra informanten sitt fulle svar blir misforstått fra sin helhet på bakgrunn av våre tolkninger.

Ekstern validitet handler om hvorvidt kunnskapen som skapes i studien er overførbart til andre sammenhenger (Skilbrei, 2019, s. 88). Analysen bygger på erfaringene til fire informanter, og vi kan derfor ikke si at disse funnene kan overføres til alle lærere i skolen. Likevel kan funnene føre til refleksjon og informasjon hos en eventuell leser, og refleksjonene av funnene kan brukes i senere situasjoner med hørselshemmede elever i klasserommet for å utvikle en bedre praksis.

4.0 Analyse og resultat

I denne delen presenterer vi det innsamlede datamaterialet som danner grunnlaget for videre drøfting opp mot teori og tidligere forskning delt inn i kategorier som ble etablert i forbindelse med kodingsprosessen. Forskningsmaterialet danner grunnlaget for å finne svar på problemstillingen. Mye av datamaterialet har sammenheng med hverandre, og det har derfor vært utfordrende å kategorisere funnene i helt atskilte kategorier. Noe vil derfor bli nevnt i flere kategorier og diskutert mer grundig under andre kategorier.

Etter at datamaterialet fra intervjuene var redusert og kodet, sto vi igjen med følgende kategorier:

- Informantenes tilgang på informasjon
- Tilrettelegging i norskfaget, organisatorisk og tilpasset opplæring
- Begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse
- Utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse
- Informantenes råd

I den første kategorien ser vi på hvilken informasjon informantene fikk om tilrettelegging for hørselshemmede elever i forkant av at de fikk elever med hørselstap. I den andre kategorien kommer det fram hvordan informantene tilrettelegger for de hørselshemmede elevene, samt utfordringer de har opplevd rundt dette. I den tredje kategorien legges det fram hvilken forståelse informantene har av begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse, og hvordan de forstår sammenhengen mellom disse. I den fjerde kategorien ser vi på informantenes forståelse av utviklingen av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse, og hvordan de arbeider med litteraturen for å utvikle kompetansebegrepene. I den siste kategorien ønsker vi å presentere råd som informantene har til fremtidige norsklærere som skal arbeide med hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Avslutningsvis oppsummerer vi funnene fra analysen.

4.1 Informantenes tilgang på informasjon

I denne delen beskrives hvilken informasjon informantene fikk om hørselshemming og tilrettelegging i forkant av arbeidet med de hørselshemmede elevene.

Resultatene viser at samtlige av informantene har vært i kontakt med Statped for oppfølging av elevene, men at ikke alle har mottatt like mye oppfølging. Informant 2 og 3 er begge

usikre på hvilken informasjon de fikk i forkant, og synes det var vanskelig å huske tilbake til. Informant 3 forteller at Statped hadde vært i kontakt med skolen flere ganger om ulike typer kurs, men husket ikke om dette var tilknyttet generelle læringsutfordringer eller til elevene med hørselshemming. Hen forteller at hjelp fra andre lærere har vært nyttig, ettersom at det var en annen elev med hørselshemming på trinnet over. Informanten legger også til at hen ikke synes at mindre grad av informasjon har vært et problem og sier «en begynner på en måte på nytt, og for mange er det bra og. Starte med blanke ark». Informanten refererer her til at den hørselshemmede eleven startet med blanke ark når hen startet på skolen.

Informant 2 forteller at hen hadde et overføringsmøte med barneskolen eleven gikk på, der de diskuterte hvor eleven lå faglig, uten at det var noe fokus på elevens hørselshemming. Informanten fikk også et skriftlig materiale som de kunne lese igjennom, og hadde samtale med noen som hadde utdanning innenfor området. Hvem dette var kommer ikke tydelig fram i intervjuet. Informanten hadde også kontakt med hjelpemiddelsentralen, men sier at «veien ble til mens hen gikk». Hen tilegnet seg mye kunnskap ved å ha jevnlig kontakt med foreldre både underveis i arbeidet og før møtet med eleven. Informant 2 sier «det var ofte de foreldrene som kom med innspill i forhold til hvordan vi kunne møte eleven på best mulig måte og sånn da, og hva hen responderte bra på, og hva hen ikke responderte bra på». Det var derfor foreldrene til eleven som tok ansvar for at eleven skulle bli ivaretatt på best mulig måte i skolen.

Informant 1 og 4 uttrykker at de fikk stor hjelp fra andre instanser som fra Statped og PPT. Begge informantene nevner tilbud om kurs med audiopedagoger som de så på som nyttige. På kurset fikk de blant annet råd og hjelp til det tekniske utstyret som skulle brukes. Informant 1 forklarer at hen ble tipset om kurset, og at hen derfor måtte melde seg på selv. Videre forklarer informant 1 at hen videreformidlet informasjonen hen fikk på kursene med Statped til andre lærere på trinnet. Informant 1 fikk også informasjon fra barneskolen før eleven begynte på skolen, der de delte sine erfaringer. Hen fikk også besøke barneskolen for å se hvordan de arbeidet i praksis, og snakke med lærerne på barneskolen som hadde erfaring med eleven. Informant 1 forteller at for å tilegne seg mer kunnskap om tilrettelegging hadde hen jevnlig kontakt med mor, audiopedagog og PPT.

Informant 4 forteller også om kurs hvor de blant annet snakket om hvordan de hørselshemmede elevene opplever skolehverdagen og hva som er viktig for lærere å tenke på når de underviser elever med hørselstap. Informanten forteller:

Kanskje særlig den informasjonen om hvordan det er lurt å legge opp undervisningen sånn konkret, hvordan skal du stå, hvordan skal du snakke, hvilke visuell støtte bør du ha. eh ja, egentlig mest med hvordan det ser ut i klasserommet.

Informanten uttrykker at informasjonen de fikk om hvordan det er mest hensiktsmessig å legge opp undervisningen, og hva en må tenke på ved planlegging av undervisning har vært til stor hjelp for hen som lærer.

4.2 Tilrettelegging i norskfaget, organisatorisk og tilpasset opplæring

I denne delen beskrives hvordan informanten tilrettelegger for hørselshemmede elever, både organisatorisk og gjennom tilpasset opplæring, samt utfordringer rundt dette. Det blir også beskrevet noen arbeidsmetoder som blir brukt i undervisningen.

4.2.1 Organisatorisk tilrettelegging og tilpasset opplæring

Når informant 1 skal tilrettelegge for den hørselshemmede eleven, legger hen vekt på at eleven skal få være en del av fellesskapet. Dersom hjelpemidlene blir brukt riktig skal elevene kunne være med på samme måte som de andre i klassen sier informanten.

Informant 1 forteller:

Så det er jo det som er målet med vår tilrettelegging er jo at det ikke skal være så stor forskjell, at ved å bruke de hjelpemidlene så skal hen kunne klare å henge med på samme måte som de andre.

Hen legger til at mikrofonen alltid skal være i bruk dersom elevene eller læreren skal si noe. Informant 3 forteller at hen «liker ikke å gjøre det vanskeligere enn det er. De trenger de samme tilpasninger i alle fag hvor vi skal lese og der det på en måte er en utvikling av kunnskap i den muntlige biten».

Det kommer fram at betydningen av de tekniske hjelpemidlene er store, og samtlige av informantene nevner at de bruker mikrofoner i undervisningen. Likevel ser vi en deling mellom informantene i hvor stor grad de legger vekt på bruken av mikrofoner i undervisningen. Både informant 1 og 4 mener at bruken av mikrofon har vært nyttig og positivt for arbeidsmiljøet i klassen. Informant 1 kommenterer at mikrofoner har blitt en

rutine i hverdagen, og elevene har mestret å naturlig integrere bruken av mikrofoner i sin skolehverdag. Hen sier at ordenselevne deler dem ut på morgenen, og tar dem inn igjen på ettermiddagen. Det fører til at alle elevene hører bedre, men også at læreren slipper å heve stemmen forklarer informanten. Hen nevner også at hen søkte om fullt klasesett grunnet covid-19, og fikk derfor innvilget én mikrofon til hver elev. Dette var noe hen selv tok initiativ til grunnet smittevern. Informant 3 har én mikrofon som elevene sender rundt, og har ikke søkt om fullt sett til klassen enda. Hen forklarer at å bruke mikrofon fortsatt ikke har blitt en vane i klasserommet, og legger til at det kanskje hadde vært lettere om alle elevene hadde hver sin. Informant 1 forteller at læreren bruker hodetelefoner med mikrofon på der lyden går direkte inn i implantatet til den hørselshemmede eleven og ut i høyttalerne i klasserommet. Informant 4 forteller også om sine erfaringer med denne type hjelpemiddel:

Læreren snakker inn i mic, mens elevene har hver sin mikrofon på pulten. De snakker én og én, og så har vi lydutførelsesutstyr. Jeg synes det er helt fantastisk og skulle hatt det i alle klasserom. Det er så deilig. Alle tiltak du gjør enten det er dysleksi eller ADHD eller hva som helst gagnar alle elever. Alle har behov for forutsigbarhet, struktur, alt.

Informant 1 og 4 nevner også et teknisk hjelpemiddel som kalles for Roger Pen⁵, som de kan bruke når de ikke har klasseromsutstyret tilgjengelig. Denne er koblet opp til cochlea-implantatet slik at eleven får lyden rett inn på øret. Informant 1 snakker om lignende hjelpemiddel, men bruker ikke navnet Roger Pen. Hen sier «og så har vi jo også med sånne små som vi kan ta med hvis vi er andre steder enn i klasserommet, hvis vi er på tur eller på grupperom så kan vi ta med den». Informanten sørger likevel for at eleven har flest mulig timer i klasserommet der utstyret er tilgjengelig. Videre kommenterer informant 1 hvor betydelig det er å bruke utstyret selv om den hørselshemmede eleven ikke er til stede. Hen sier:

⁵ Roger Pen er en digital trådløs overføringsteknologi som overfører tale direkte til høreapparatene. Teknologien gjør det mulig å kommunisere med flere parter i omgivelser med mye støy og på avstand. I stille omgivelser kan Roger Pen fokusere på svake stemmer og derfor redusere lytteavstand med opptil 75% (Phonak, u.å.)

fordi at da slipper vi å få den følelsen av at vi bruker det bare for hen, og da kan vi liksom skape en kultur som er sånn at vi er heldig som har mikrofoner og vi bruker det like mye for vår del som for hens del. Så vi bruker mikrofoner uansett om hen er på skolen eller ikke. Det er veldig viktig at eleven ikke føler at hen er til bry, det er jo da den verste følelsen for eleven.

Vi ser også at samtlige av informantene tilrettelegger utenom hørselshjelpemidlene som nevnt ovenfor. Informant 2 snakker om hvor viktig det er at elevene føler seg trygg i klasserommet, og at gode læringsforhold må være grunnpilaren for all undervisning, spesielt med hørselshemmede elever i klasserommet. Her refererer hen både til hørselshemmede og hørende elever for å skape et godt læringsmiljø. Informanten forteller:

Det å kunne jobbe med at elevene viser omsyn og hensyn til hverandre og sånn, det er en viktig ting da. Eller så tenker jeg det at det som kanskje kan bidra til at en som er hørselshemmet kan få gode forhold i klassen er vel kanskje samtale. Så kan eleven også kanskje prøve seg på å ha foredrag (...) at stemmen kan bli hørt, og bli akseptert da. På den måten kan man bygge opp selvtilliten, og tryggheten på seg selv.

Å jobbe med det relasjonelle, at elevene tar hensyn til hverandre blir betydelig for informant 2. Informant 1, 2 og 4 forklarer at varierte arbeidsmetoder er avgjørende for motivasjon i litteraturundervisning.

Når informantene skal tilpasse i undervisningen for den hørselshemmede eleven, anbefaler alle informantene visuell støtte. Et eksempel på visuell støtte er ved høytlesning, der de hørselshemmede elevene har et eksemplar av boken foran seg. Informant 4 bruker også å tegne, visualisere og konkretisere i undervisningen for de hørselshemmede elevene.

Informant 3 uttrykker lignende erfaringer med tilrettelegging for arbeid med litteratur og sier følgende: «Jeg er litt analog, jeg står og tegner, gestikulerer på en måte og ja».

Informant 1 forteller at i norsktimene når de har høytlesning leser læreren inn i en mikrofon som går direkte inn i øret til den hørselshemmede eleven. Hen sier «sånn at da har den hørselshemmede eleven hørt dette like godt som de andre, og kan følge med i boken samtidig». Informant 3 og 4 nevner også PowerPoint som en form for visuell støtte i undervisningen, som skal være til hjelp for det som eleven ikke hører gjennom det muntlige språket. Informant 4 forklarer bruken av visuell støtte i undervisningen på denne måten:

Det jeg har lært meg å gjøre med disse elevene er at jeg alltid har en PowerPoint til alt jeg gjør, med illustrasjoner eller tekst. Skriver beskjeder på tavlen og har lært meg å snakke med ansiktet ut mot klassen. Ikke med ryggen til mens man skriver på tavlen, som man gjør veldig ofte. Det har nok endret måten jeg underviser på.

Her kommer det også fram at kroppsspråket til læreren vil være viktig, noe også informant 3 kommenterer. Hen mener det er viktig å ha øyekontakt, å være tydelig i artikulasjonen, mimikk, ansiktsuttrykk og ha tydelig kroppsspråk i undervisningen. Eleven må kunne se munnen til læreren for å forstå hva en sier forklarer han.

Informant 3 har prøvd å introdusere bibliotekets applikasjoner til den hørselshemmede eleven, men forklarer at hen ikke har fått hen til å bruke disse enda. Her kan eleven både lese og lytte til bøkene. Hen mener derimot at utvalget av bøker på applikasjonen ikke er godt nok, og at dette kan være en grunn for at eleven ikke ønsker å bruke den. Når elevene skal ha prøver leser informanten inn oppgavebestillingen, som gjør at eleven får både lese og lytte til tekst.

Informant 4 sier at de prioriterer hvor de hørselshemmede elevene sitter ut ifra hvilket øre de hører best på og hvor lyset kommer inn i klasserommet, og treffer tavlen. Informanten forteller at de også har prøvd ut skrivefolk i undervisningen, noe informanten selv synes var vellykket. Det fungerte ved at det var to skrivefolk som var inne i klasserommet under undervisningen, og utførte testen på én elev. Skrivefolkene satt i nærheten sånn at hen oppfattet både hva læreren og elevene sa, også det som skjedde i grupper. Alt kom deretter opp på skjerm Brettet som eleven hadde foran seg som hen kunne lese. Informant 4 forteller om opplevelsen:

Den eleven som prøvde det sa at det var helt fantastisk. Endelig kunne de plukke opp på alt som skjedde rundt, og alle små ting, fra spøker og små kommentarer. Hen hadde kommet hjem og var helt i hundre.

Informanten forklarer at skrivefolken har vært et av de viktigste tiltakene for kommunikasjonskompetansen til elevene, og gjør det lettere også å fange opp den uformelle praten. Videre forteller informant 4 at for å begrense støyen i klasserommet har de en deling i de fleste timer, slik at de ikke er flere enn 15 elever til stede samtidig. Da har elevene med hørselstap lettere for å henge med i samtalene i undervisningen. Elevene med

hørselstap har også fått egne stoler som kan snus rundt slik at de kan snu seg etter lyden i klasserommet forteller informant 4. Informant 1 nevner også at når elevene skal arbeide i ulike grupper, får den hørselshemmede eleven være på grupperom for å senke støynivået rundt eleven. Deretter forklarer informant 1 at for å senke støynivået rundt den hørselshemmede eleven inne i klasserommet har de også tennisballer på alle stolbein. Hen sier:

(...) og det er jo sånn for å dempe lyden, men det blir jo veldig behagelig for det blir jo veldig mye mindre støy i vårt klasserom (...) Så det har mange positive effekter som de andre også nyter godt av. Både dette med ro og dette med høyttalere og mikrofoner, så alle har nytte og glede av det.

Informant 2 sier derimot at eleven var en intelligent elev, som var med på de samme aktivitetene som de andre elevene og trengte lite tilrettelegging. Hen sier:

Og når vi satt for eksempel i samtale da så hadde ikke hen noe problem med å følge med på det som ble sagt da, så hen var veldig flink. Og kunne prestere bra til tross for at hen hadde den hørselshemmingen da. Så nok en gang så var det det å være tydelig, riktig tempo og tydelig uttale og sånn da. Så klarte vi kommunikasjonen godt da.

Informanten forteller at eleven ikke hadde problemer med å få med seg ting som ble sagt og gjort ellers i klasserommet, og dersom en var tydelig og hadde riktig tempo kunne hen forstå det som ble sagt. Hen legger til at de andre elevene var hensynsfulle ovenfor eleven, og at dette var helt nødvendig for gode arbeidsforhold i klassen. Selv om eleven ble definert sterkt hørselshemmet, så var hen kommuniserende forklarer hen. Informant 3 trekker lignende konklusjoner, og nevner blant annet at eleven får med seg det som skjer rundt seg og kommuniserer bra med andre. Likevel sier informant 1 videre at «jeg mistenker at jeg trodde hørselen var litt bedre enn den egentlig den var». Informant 4 kommenterer også at utenom hørselstapet var det ingenting annet de trengte tilpasninger til. Elevene fulgte derfor ordinær undervisning og lå på samme nivå som resten av klassen.

4.2.2 Utdringer med tilrettelegging for hørselshemmede elever

Samtlige av informantene mener at elevene ikke trenger annen tilpasning enn det som er knyttet til hørselstapet, og at de derfor følger ordinær undervisning. Informant 1 sier «nei, jeg tenker ikke at vi gjør så veldig annerledes. For ifølge den opplæringen som jeg fikk da så

er det jo det at den eleven skal inkluderes og være med hele tiden i alt som skjer». Både Informant 2 og 3 uttrykker at det ikke var noen spesielle utfordringer knyttet til hørselstapet, men at andre utfordringer som mangel på motivasjon, interesse og det å få til varierte arbeidsmetoder kunne forekomme. Informant 3 mener at dette ikke trenger å ha noe med hørselstapet til eleven å gjøre. Hen sier «jeg føler nødvendigvis ikke at de verktøyene vi har at de har vært et hinder, det er noe annet som gjør at hen ikke er like, ehm ja, viser den samme entusiasmen over det vi gjør».

Informant 1 opplever noen ganger utfordringer knyttet til utstyret. Et eksempel hen gir er når de skal se film, og utstyret ikke fungerer optimalt opp til høyttalerne eller implantatet til eleven. Da vil ikke eleven få lyden direkte til øret. Informant 1 sier: «så hen hører noe lyd fra klasserommet, men det blander seg jo da sammen med alle andre lyder og blir veldig slitsomt (...)». En tilrettelegging de benyttet var teksting for hørselshemmede. Det vil si at både lyder og samtaler er med i tekstingen. Informant 1 nevner også at noen ganger blir ting ropt ut i rommet uten bruk av mikrofon, som kan være utfordrende for en hørselshemmet å få med seg. «Selvfølgelig med ungdommer så skjer det jo at noen roper ut et eller annet, men så godt det lar seg gjøre så skal vi bruke mikrofon».

Informant 1 og 4 nevner at gruppearbeid kan være utfordrende for elever med hørselstap grunnet støy i klasserommet. Informant 4 kommenterer at mange av kompetansemålene i norskfaget går på å samtale og diskutere med hverandre, og når de arbeider med dette har egne rom tilgjengelig som kan brukes. De hørselshemmede elevene får da jobbe på grupperom sammen med de andre elevene. Informant 4 sier «det er en viktig tilrettelegging vi gjør for at de rett og slett skal oppfatte det som blir sagt». Informant 1 forklarer at mikrofonen også blir brukt inne på grupperommet, slik at elevene kan være med i samtalen og delta på lik linje med de andre. Informant 4 kommenterer videre hvor viktig det er at elevene ikke blir tatt ut av fellesskapet, men at elevene får være med på interaksjonen som foregår i en gruppe. Informant 1 legger derimot til eleven ofte fikk lov å ta pauser i et annet rom grunnet støy i klasserommet, slik at den hørselshemmede eleven kunne få være alene.

Informant 3 forteller om mangel på materiell som en utfordring i klasserommet når de skal ha høytlesning, og alle elever skal ha eget fysisk eksemplar. Informanten forklarer det slik:

Jeg syns utfordring nummer én nå er at vi mangler utstyr, vi mangler materiell. Det fins mange gode bøker, viss vi kunne gitt ut et eksemplar til hver elev så kunne jeg ha lest det høyt så hadde det vært en veldig god ting (...) vi har Hamsun og sånt i klassesett, men det gagnar kanskje ikke de yngste elevene på samme måte som kan være underholdene og være på en måte.. ha et poeng utover det å være underholdene.

Videre forteller informanten at hen ikke synes lydbok fungerer like bra, fordi det er lett at eleven faller ut når hen bare sitter og lytter. Hen forklarer at dersom hen hadde hatt et fysisk eksemplar i tillegg til lydbøkene kunne det fungert greit.

4.3 Begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse

I denne delen avklarer informantene hvordan de forstår begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse, og hvordan de tenker at disse begrepene henger sammen.

4.3.1 Forståelsen av begrepet litterær kompetanse

Alle informantene trekker fram evnen til å analysere tekst som en del av litterær kompetanse. Informantene trekker blant annet fram det å kunne lese og kjenne til ulike former for litteratur, forstå hvilke formål teksten har og ha kjennskap til ulike virkemidler. To av informantene viser også til opplevelsen av litteratur, og evnen til å kunne leve seg inn i litteraturen.

Informant 1 sier at det handler om å være i stand til å lese og forstå litteratur, og trekker fram evnen til å kunne gjenkjenne ulike virkemidler. Informanten forteller at hen også forbinder den litterære kompetansen med film. Informanten sier:

(...) og så tenker jeg jo litt på dette med film, og det å på en måte oppfatte en fortelling som er fortalt gjerne gjennom andre medier enn bare å lese de og da. Eh.. Det å kunne skille mellom ulike typer litteratur, det å kunne lese litt mellom linjene, forstå budskap, kjenne igjen et tema (...).

Informant 2 fremhever først og fremst opplevelsen av litteratur når hen snakker om litterær kompetanse. Hen mener at det er viktig å finne litteratur som elevene kan få gode litterære opplevelser av, og at litteraturen har en gjenkjennelseeffekt hos elevene. Hen sier videre «det er jo også kanskje litt sånn i kontrast til det som kalles for en litterær kanon, at vi har sånne klassiske tekstuttrykk som vi ønsker å formidle til neste generasjon». Først når

elevene kan kjenne seg igjen i litteraturen skaper det grunnlaget for diskusjon og refleksjon forklarer hen. Å kunne reflektere rundt teksten, og hente ut relevant informasjon blir derfor trukket fram som en viktig komponent av informanten, og at lesekompetansen må ligge til grunn som en del av den litterære kompetansen. Videre nevner hen evnen til å forstå hvordan litteraturen kan påvirke elevene sitt liv utenfor skolen, og til å se forbindelser mellom litteraturen og samfunnet som en del av den litterære kompetansen. Informanten drar fram egne erfaringer i klasserommet og sier:

Husker spesielt to jenter da som snakket om en bok de hadde lest. Og de var flinke til å ikke bare fortelle hva boken handlet om, men de var veldig gode på å kunne reflektere rundt temaene, virkemidlene og så si på hvilken innflytelse det hadde på deres liv. Veldig gode selvstendige refleksjoner. Og da så jeg at litteraturen hadde hatt en påvirkning på de da. Og det synes jeg var god litterær kompetanse for å si det sånn da.

Informant 3 forklarer begrepet på en litt enklere måte og sier at litterær kompetanse handler om å «kjenne til ulike former litteratur, lese, kunne lese ulike former for tekster og kunne tolke tekstene i konteksten den er ment». Informant 4 forklarer begrepet i tråd med informant 3, og forklarer litterær kompetanse som evnen til å lese helt konkret. Videre utdyper informanten begrepet slik:

Avkoding, men og å lese mellom linjene. Klare å se hva en tekst inneholder, hva slags formål teksten har, hvilken sjanger, hva budskapet er, hva som er meningen med teksten, klare å sitte den inn i kontekst. Ja, du må kunne ganske mye om ulike type tekster og sjangre. Noe om virkemidler, noe om språklige virkemidler. (...) Det er en kjempevanskelig kompetanse å utvikle (...).

Evnen til å trekke ut relevant informasjon fra en tekst blir derfor viktig for informantens forståelse av litterær kompetanse. Informant 4 drar også fram evnen til å kunne leve seg inn i litteraturen. Hen forklarer at først når elevene lever seg inn i litteraturen, kan elevene snakke sammen og undre seg over innholdet i litteraturen som det ikke finnes fasitsvar på. Hen sier at gjennom en samtale kan elevene utvikle den undringen sammen. «Det jeg vektlegger med litteratur er at du kan slippe unna med det meste så lenge du begrunner det, men først må vi lure på det og leve oss inn i det». Hen forklarer videre at å snakke sammen om litteratur krever en spesiell teknikk fra elevene. Hen mener derfor at skal elevene kunne snakke om litteraturen, må de trene på det.

4.3.1 Forståelsen av begrepet kommunikasjonskompetanse

Samtlige av informantene forstår kommunikasjonskompetanse som evnen til å oppfatte det som blir sagt, og bruke ord og begreper som er innenfor den andre partens forståelsesramme.

Informant 1 forklarer kommunikasjonskompetanse som:

Både at man har utviklet et godt sett med begreper, at man vet betydningen av ord og klarer å ta de i bruk, eh.. På en måte. Og på en måte mottakerbevissthet tenker jeg, at man sørger for at den man snakker med oppfatter det som blir sagt. Ja, og selvfølgelig at man bruker ord og begreper som er innenfor den andres forståelsesramme da på en måte.

Hen legger til at det også handler om mer enn bare det skriftlige og muntlige, og kroppsspråket blir også nevnt som en viktig del av kommunikasjonskompetansen. Informant 4 har lignende oppfatninger av begrepet kommunikasjonskompetanse og sier:

Kommunikasjonskompetanse går jo på både på det du sier, måten du sier det på, eller hva du viser med kroppsspråk, tilpasser deg situasjon, tilpasser deg formål, hva er det du vil oppnå. Så kommunikasjonskompetanse er jo kjempemye. Å forstå budskapet som noen andre prøver å gi til deg og oppfatte det og svare adekvat tilbake. Jeg tenker jo at den siste biten der, er jo det vi må være spesielt obs på med disse elevene. Å ivareta de og særlig i en undervisningssituasjon så de ikke mister et budskap (...) Det er jo både en skriftlig og muntlig kompetanse.

Likevel legger informanten særlig vekt på den muntlige kompetansen som viktig for hørselshemmede elever: «I og med at det er i forbindelse med disse elevene vi snakker om ser jeg mer vekk fra den skriftlige kompetansen, for den klarer de (...) det er jo den muntlige kompetansen deres vi må være obs på. At de får med seg det de skal».

Informant 2 forklarer at hen ikke har hørt begrepet før, men at hen kan tenke seg til hva kommunikasjonskompetanse betyr. Hen kommenterer evnen til å kunne være i kontakt med andre, sende et budskap, forstå hva den andre sier og legge til rette for dette på en god måte. Informant 3 forklarer begrepet ved at en må vite hvordan en kommuniserer i ulike situasjoner med ulike mennesker, og at tydelig mimikk og ansiktsuttrykk er en viktig del av kommunikasjonen. Hen sier at når en skal kommunisere med hørselshemmede elever blir ansiktsuttrykk spesielt viktig.

4.3.2 Forståelsen av sammenhengen mellom begrepene

Felles for informantenes uttalelser er deres forståelse om at kommunikasjonskompetansen ligger til grunn for elevenes litterære kompetanse. Informant 2 sier følgende om sammenhengen «litteratur kan jo være en måte å kommunisere på da. At kommunikasjonen er i bunnen for litterær kompetanse når man snakker om litteratur». Informanten forklarer videre at litteratur kan brukes som grunnlag for en samtale som er en måte å kommunisere på:

(...) men som sagt så handler jo litteratur om kommunikasjon, og hvis du får elever interessert i litteratur så har de vertfall noe på hjertet. Fordi at ofte når du leser så vil jo litteratur avle tanker og kanskje nye spørsmål. Og da er det naturlig det at når man snakker om litteratur, at man har samtale om litteratur. Og da ser vi at litteraturen har en innvirkning på elevene sitt liv da. Og det at man stiller spørsmål om litteratur og stiller spørsmål om sitt eget liv, og om livsvisdom, det kan jo være første anslag til en samtale, og en utdyping om de tingene man tenker på da. Så sånn sett så er det en forbindelse med litteratur og kommunikasjon da. Litteratur avler tanker og spørsmål som kan føre til en samtale, så det må jo være det som kan være en sammenheng.

Informant 3 gir uttrykk for en lignende forståelse og sier:

Kommunikasjonskompetanse sånn som jeg tenker på det er jo viktig for alt som har med andre mennesker å gjøre. Alle levende vesen. Den må jo ligge i bunn. Så den litterære kompetansen kommer etter det da. (...) men det korte svaret er kanskje at kommunikasjonskompetanse er i bunn for alt vi har med mennesker å gjøre, så prøver vi å koble det på alt vi gjør, inkludert når vi skal lære de om litterær kompetanse og andre former for kompetanse.

Informanten gir derfor uttrykk for at kommunikasjonskompetansen blir viktig i alt de gjør i undervisningen. Informant 4 sier at litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse henger så naturlig sammen at det blir vanskelig å svare på. Informanten sier at «det blir jo egentlig det de kan om litteratur. I hvor stor grad de klarer å gi uttrykk for det da tenker jeg. Om de kan klare samtale om litteratur, skriftlig eller muntlig». Informanten trekker også slutninger andre veien, og forklarer at en kan utvikle kommunikasjonskompetansen ved å ta i bruk den litterære kompetansen i en samtale. Kompetansene vil derfor ha sammenheng og påvirke hverandre. Informanten forklarer det slik:

Men det som er kjekt med den litterære kompetansen er at det er kjekt å utvikle kommunikasjonskompetansen gjennom litterær kompetanse. For det er gøy å snakke om noe som ingen kan, noe som alle er usikre om. Da åpner du for en måte å kommunisere på hvor vi ikke er ute etter faktasvar. Bare ute etter undring. Alle kan stille spørsmål, alle stiller seg likt, så sånn sett er det en gyllen mulighet til å utvikle undringen i kommunikasjonen som de er veldig redde for. Fordi de tror de må ha fasiten. Det jeg alltid vektlegger med litteratur er at du kan slippe unna med det meste så lenge du begrunner det, men først må vi lure på det og leve oss inn i det. Det å knekke den litterære kompetansen, det som gjør veggene i hinderløypen pleier jeg å si, du må klatre over, men når du først har fått den teknikken så klarer du det, men du må jo trene på det.

Informant 1 tenker at begrepene henger tett sammen, men mener derimot at den hørselshemmede eleven kan ha forstått mer av litteraturen enn det hen klarer å formidle på grunn av manglende begreper. Ordforrådet til eleven blir derfor viktig for å kunne uttrykke seg om litteraturen.

4.4 Utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse

I denne delen presenterer vi informantenes forståelse av utviklingen av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse.

4.4.1 Utvikling av litterær kompetanse

Alle informantene forklarer at når elevene arbeider med litteratur vil den litterære kompetansen utvikle seg, men det kommer fram ulike arbeidsmåter fra informantene for å fremme den litterære kompetansen hos elevene.

Informant 1 og 2 forklarer at en kan utvikle litterær kompetanse når en arbeider med litteratur, men forklarer at det handler om *hvordan* en arbeider med litteraturen for å utvikle litterær kompetanse. Informant 2 sier:

uansett når du jobber med noe, så vil du sikkert utvikle en kompetanse da. Så kanskje det handler om på hvilken måte man jobber med litteratur da. Leser man litteratur vil man få en økt litterær kompetanse da.

Informant 1, 3 og 4 forklarer at å utvikle den litterære kompetansen til de hørselshemmede elevene skjer på samme måte som hos de hørende dersom de tar i bruk de hjelpemidlene de har. Informant 4 sier at undervisningen ikke kun kan foregå gjennom det muntlige

språket når en har elever med hørselshemming i klasserommet. Informanten sier videre «jeg bruker de samme metodene, bare at jeg må være tydeligere på hvordan jeg presenterer og hvordan jeg ligger forholdet til rette». Informant 3 legger til at «dersom hen ikke henger helt med så må vi prøve å ta det igjen på et tidspunkt. Det som er viktig ihvertfall», der *hen* blir referert til som den hørselshemmede eleven. Informant 1 sier at målet skal være at den hørselshemmede eleven ikke skiller seg ut, og at med de ulike hjelpemidlene kan de være med på undervisningen på samme måte som de andre elevene.

Informant 1 sier at en må jobbe konkret med litterær kompetanse for å kunne utvikle kompetansen. Informant 1, 2 og 4 nevner at varierende arbeidsmetoder er viktig blant annet for å fremme elevenes motivasjon og leseglede i møte med litteratur. Både informant 1 og 3 legger vekt på å finne litteratur som er tilpasset eleven sitt mestringsnivå og interesser, som de mener vil gi større motivasjon til lesing, og derfor være grunnleggende for å utvikle den litterære kompetansen. Informant 1 forklarer utvikling av litterær kompetanse på denne måten:

Jeg tror jo at det er den eneste måten å utvikle litterær kompetanse er jo å jobbe med det og da må man gjerne jobbe med det på ulike måter fordi viss man bare sitter og leser tjukke bøker så er det jo fort gjort å gi litt opp. Så det handler jo kanskje litt om å finne litteratur som er tilpasset eleven sitt mestringsnivå og interesser. Det å ha motivasjon, å jobbe med motivasjon for å lese litteratur er jo kjempeviktig. Også at vi tar det opp i etterkant, at man blir bedt om å reflektere rundt denne litteraturen enten det er i bokform eller det kan for eksempel være en film. (...) Få litt samtale og refleksjon.

Informant 2 har en lignende forståelse og forklarer at det er viktig å finne tematikk i litteraturen som elevene kan kjenne seg igjen i og er opptatt av. Informanten bruker også ordet «leseglede». Hen sier at leseglede må ligge til grunn hos elevene for å kunne diskutere og reflektere om litteraturen, som vil bidra til å utvikle litterær kompetanse. Informanten forteller:

Så er det også sånn at jeg prøver å inspirere til leseglede først og fremst. Kanskje når de kommer her på ungdomsskolen å finne bøker og litteratur som de kan være glad i. Etter hvert når det kommer til slutten av ungdomsskolen at man har en kompetanse til å kunne diskutere og reflektere gjennom samtale da, sånn at litteraturen har en betydning, ikke bare underholdning da.

Videre forklarer informant 2 at de arbeider med å analysere litteratur som vil bidra til at elevene utvikler litterær kompetanse:

Vi jobber mye med samtaler, teoretiske og faglige begreper, ser på analyse, hvordan en tekst bygges opp. Så er det sikkert mange som synes dette er kjedelig eller hvorfor de skal jobbe med dette, dette har de ikke bruk for sant, men etter hvert som de blir eldre så ser vi at dette med litterær analyse trenger ikke bare knyttes til litteratur, men det å kunne ha evnen til å analysere og se analytisk på noe kan også overføres til andre områder i samfunnet. (...) og det er jo også en litterær kompetanse det, å tenke analytisk.

Informant 3 bruker begrepet lystbetont lesing, og sier at all lesing er bra uavhengig av hva de leser. Informanten forklarer det på det slik:

Jeg har en sånn tilnærming at jeg er veldig glad de leser uansett hva de leser. Spesielt nå i begynnelsen på 8.trinn så oppfordrer jeg de til å lese ting de synes er gøy. Selv om det er et bilblad, eller et fotballblad eller en roman, eller ungdomsroman, bla i et leksikon (...) for jeg mener lystbetont lesing er bra når en er i en sånn læring fase, som man egentlig er i hele tiden (...) Vi har noe som heter lesekvart, som ofte blir litt lengre enn et kvarter. Vi har det i alle økter jeg har med klassen.

Informant 3 forklarer også at for å fremme elevenes motivasjon for arbeid med litteratur, bruker hen å legge fram informasjon rundt teksten. Hen sier:

Jeg liker å snakke om historie, og bruker det til å selge det inn. Hvorfor det er viktig og interessant og ja. (...) Når vi leser Et dukkehjem og Karens jul og kjente litterære verk så prøver jeg å reise tilbake i tid. Se hvordan det kan fortelle noe om tiden.

Informant 2 forteller at hen bruker mye høytlesing i litteraturundervisningen, der hen leser større bruddstykker av teksten for elevene, men at den hørselshemmede eleven ikke hadde utfordringer med å høre det hen som lærer formidlet til klassen. Videre nevner samtlige av informantene at samtale og refleksjon om litteratur er viktig i arbeidet for å utvikle litterær kompetanse, men nevner ulike metodikk rundt samtalen. Informant 1 forklarer det på denne måten:

(...) også at vi tar det opp i etterkant, at man blir bedt om å reflektere rundt denne litteraturen enten det er i bokform eller det kan for eksempel være en film. At vi stopper litt opp og tenker hva temaet er, og litt sånn hvordan historien er bygd opp, eh.. personer som er med, karaktertrekk ved de. Eh ja.. Få litt samtale og refleksjon.

Informanten nevner blant annet det hen kaller for en «litterær sirkel», som hen uttrykker at hen syntes fungerte godt i undervisningen og som gjorde at elevene fikk reflektert rundt litteraturen. Informanten forteller at elevene leste først et litterært verk alene, før de gikk sammen med andre elever som hadde lest samme bok og diskuterte. Til slutt skulle de presentere for resten av klassen hva de var kommet fram til. Informanten sier:

men vi tar utgangspunkt i litteratur for å diskutere for eksempel dramatiske ting. At vi bruker det som eksempler da (...). Så det vi gjorde var at de diskuterte i grupper, og hjalp hverandre å forstå, så de hadde en sånn litterær på en måte at de hjalp hverandre å fordype seg i den boken de alle sammen hadde lest (...).

Informant 4 påpeker viktigheten av samtale og refleksjon om litteratur ikke bare under lesing, men også før og etter. Hen forklarer at de går inn i en før-lesings fase der de snakker om forventninger til boken. Informant 4 sier følgende:

Det jeg ofte gjør ... man kan ikke bare begynne å lese, vi må i før-lesingsfasen gjerne sitte opp noen sosiogram. Hvem er personen vi møter, hva tror vi tittelen betyr, hva vil skje. At vi gjør opp noen forventninger på forhånd. At vi snakker litt om det (...) jeg jobber nok litt sånn klassisk med før-lesing og selve lesing og etter-lesing. Både muntlig og skriftlig alt ettersom hvilke tekst og læringsmål (...) Det å bruke IGP-metoden eller læresamtale. Først snakke individuelt, så i par, så dele med gruppen. Det øker tryggheten på å prøve seg litt.

Hen sier videre at hen liker å snakke om noe som ikke finnes et fasitsvar på. Der alle elevene kan undre seg over litteraturen. Informant 2 forteller at gjennom samtalen om litteratur snakker elevene om leseopplevelser. Det kan være mellom lærer og elev, men også mellom elevene seg imellom. Informant 3 sier at litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse kan kobles på hverandre, og at når de arbeider med å utvikle den litterære kompetansen benytter de også kommunikasjonskompetansen. Informanten forteller at «kommunikasjonskompetansen er i bunn for alt som har med mennesker å gjøre, så prøver vi å koble på alt vi gjør, inkludert når vi skal lære de om litterær kompetanse og andre former for kompetanse».

Informant 1 og 2 påpeker at de hørselshemmede elevene bruker en del tid på å lære seg begreper når de arbeider med litteratur og for å utvikle den litterære kompetansen. Det gjelder både teoretiske og faglige begreper som dukker opp i undervisningen, og som de ikke har kontroll på. Informant 1 mener at begrepslæring også kan være nyttig for andre

elever som har ulike lærevansker, eller som ikke har norsk som morsmål. Begrepslæring er derfor noe som blir gjort i fellesskap i klassen forklarer hen. Videre påpeker informant 1 tilrettelegging som lesing i mikrofon og visuell støtte når elever med hørselshemming skal utvikle litterær kompetanse.

4.4.2 Utvikling av kommunikasjonskompetanse

I denne delen avklarer informantene sin refleksjon rundt utvikling av kommunikasjonskompetanse hos hørselshemmede elever, og hvordan arbeid med litteratur kan utvikle kommunikasjonskompetanse hos hørselshemmede elever.

Informant 1 forklarer at kommunikasjonskompetansen kan styrkes gjennom arbeid med litteratur. «åh, jeg tror det er kjempeviktig!» uttrykker informanten når hen blir spurt om hvordan hen tenker at litteratur kan være med på å utvikle kommunikasjonskompetansen til hørselshemmede elever. Hen sier videre at litteratur kan være med på å utvikle begrepsapparatet til eleven, se ord bli brukt i ulike sammenhenger og forstå ulike tema, og disse komponentene vil bidra til at elevene i større grad kan reflektere rundt ulike tekster. Informanten forteller videre at når de arbeider med litteratur foregår dette blant annet gjennom samtale og refleksjon rundt det de leser, og dette vil være med på å utvikle kommunikasjonskompetansen til eleven. Informanten sier videre «at det også på en måte styrker den kompetansen, at den kompetansen styrkes gjennom litteratur da».

Alle informantene viser til hvordan valg av litteratur kan føre til gode samtaler i klasserommet som bygger på refleksjon og argumentasjon hos elevene, og som videre kan knyttes til kommunikasjonskompetansen. Informantene legger fram at gjennom litteratursamtalen kommuniserer elevene med hverandre og utvikler kommunikasjonskompetansen. Informant 3 legger til at kompetansemålene i norskfaget som omhandler det å samtale med hverandre ligger grunnlaget for undervisningen når de arbeider med å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse.

Informant 3 og 4 legger fram at en må finne litteratur som elevene synes er interessant og kan kjenne seg igjen i for at elevene kan snakke om det de har lest. Informant 4 sier

så det å bruke litteraturen og finne tekster hvor en kan kjenne seg igjen i og se hvordan andre har det. Det er viktig for ungdom for de må utvikle evnen til å se seg selv i forhold til andre, og den ferdigheten er ikke ferdig utviklet hos de før om en del år.

Informant 2 har lignende uttalelser og sier at gjennom arbeid med litteratur kan elevene utvikle egen identitet og lære seg å stå opp for egne meninger. Hen sier at når elevene klarer å samtale, diskutere og argumentere med hverandre vil dette være med på å utvikle kommunikasjonskompetansen til elevene. Informant 2 uttrykker følgende tanker om å utvikle kommunikasjonskompetanse gjennom litteraturen:

(...) at du reiser inn i deg selv da, fordi at man prøver å, spesielt for ungdom som er i ungdomsskolealder, utvikle sin egen identitet, og finne ut hvem man er, og hva man liker og ikke liker, og våge å si ifra, at nei dette er ikke noe som passer for meg. (...) Men i forhold til hørselshemmede så tenker jeg det at sånn som jeg sa i sted også at når de jobber med litteratur, at de våger å uttrykke sine meninger og ta et standpunkt selv om man har en funksjonshemming. Og så i litteratur er det også viktig å kunne argumentere for dette her da. Så det å kunne lese litteratur vil gi dem vertfall noen tanker og utvikle en identitet, og så kunne argumentere og stå opp for det da. Som kan være en type kommunikasjon. (...) Jeg kan jo si spesielt med den eleven og, hen var veldig ivrig på at hen ikke ville bli hemmet av den hørselsskaden sin da. (...) Så hen ville være en del av den vanlige flokken.

Informant 4 sier at når elevene skal samtale om litteraturen blir eleven med hørselstap sendt ut på et grupperom sammen med to til tre andre elever. Det gjør det lettere for de å delta i samtale og diskusjoner uten så mye støy rundt. Informanten mener at det gjør det mulig å teste lyttekompetansen til eleven, som informanten forklarer er en del av kommunikasjonskompetansen. Informant 1 mener at kommunikasjonskompetansen er noe spesielt hørselshemmede elever må jobbe mye med fordi de går glipp av mye av det hen kaller for gratis læring. Hen sier:

Alt det som du hører at de andre sier og måten de reagerer på, når du ikke får med deg det underveis i oppveksten, viss du kun oppfatter beskjeder som blir sagt bare til deg, så går du glipp av så mye, og det tenker jeg det er viktig å ha det i tankene og fokusere på å utvikle den kompetansen som de andre får litt mer gratis da. Som bare kommer av seg selv fordi man hører og ser ting og oppfatter situasjoner. Og det kan være alt fra regler i lek for eksempel.

Informanten legger til at når eleven bare hører deler av det som blir sagt, kan eleven reagere med sinne, frustrasjon og stenger seg selv ute. I likhet med informant 1 uttrykker Informant 4 en lignende tanke om sammenhengen mellom kommunikasjonskompetanse og hørselstap og sier at:

det er litt sårt tror jeg. De bruker så sinnsykt mye krefter bare på å høre etter på skolen. Så blir de så sliten, og om de ikke er helt sikker på om de har hørt riktig vil de heller ikke svare så de kan fort bli passive og forsiktige. (...) Det må vi være klar over, derfor er det så viktig å ligge til rette for det der rundt dem. For det er vanskeligere for dem enn for andre.. Så kan de bli mer forsiktig enn andre. (...) Jeg vet jo at de er dødssliten når de kommer hjem fra skolen. De bruker mye mer krefter på å høre etter, og det å føle at du ikke helt henger med og ikke hører det som blir sagt vil jeg tro er kjempesårt. Sånn at de to tingene henger sammen, utvilsomt.. og nesten på en sånn sår måte for dem. Det kan bli så personlig.

Informanten uttrykker at det er utvilsomt at kommunikasjonskompetanse henger sammen med elevens hørselstap. Videre forteller informant 4 at en som lærer må være bevisst på at det kan være sårt for eleven og må derfor passe på typiske kommentarer som at eleven må prøve å være mer muntlig aktiv i timene. Videre sier informanten at det derfor er «ekstra viktig å legge til rette for dem», altså de hørselshemmede elevene.

Informant 3 sier også i likhet med informant 1 at utviklingen av kommunikasjonskompetanse er spesielt viktig for hørselshemmede elever, og er bevisst på hvordan hen kommuniserer med alle elever og tilrettelegger deretter. Informant 3 forklarer viktigheten av kommunikasjonskompetanse ved å begrunne det som en grunnleggende ferdighet som brukes i alt som skjer i undervisningen: «kommunikasjonskompetanse er i bunn for alt når vi har med mennesker å gjøre, så prøver vi å koble det på alt vi gjør, inkludert når vi skal lære de om litterær kompetanse og andre former for kompetanse».

Informant 1 jobber med ord og begreper i undervisningen for å utvikle kommunikasjonskompetanse hos hørselshemmede elever. Det kan være faglige begreper eller andre begreper som en bruker i hverdagen, som eleven ikke har fått kontroll over på grunn av sin hørselshemming. Informant 1 sier:

(...) ja altså det blir mye lyd inne i klasserommet i løpet av en dag sånn at hen trenger en liten sånn pause i et stille rom, og få arbeide uten at det er så mye folk rundt hen da. Så det har vi gjort en del og da har vi brukt den tiden til å jobbe en del med begreper (...).

Informant 4 nevner lignende erfaringer og sier at ordforrådet ofte kan være mangelfullt hos elever med hørselshemming fordi de ikke har oppfattet alle ord som andre elever ofte kan ta for gitt. Informant 1 forklarer at kroppsspråk også er en del av kommunikasjonen, og arbeider derfor en del med kroppsspråket til eleven. Informanten sier at hørselshemmede elever ofte kan ha utfordringer med å forstå hvordan en forholder seg til andre.

Informanten forteller:

men jeg ser jo at noen har en tendens til å gå veldig tett innpå når du snakker, så jeg tenker det med kommunikasjon handler om andre ting enn bare det muntlige og skriftlige på en måte. Vi har jo også kroppsspråk og, og det jobber vi jo også litt med fordi at der må jo.. man må på en måte se hva som er greit, hvor nært kan man komme sant, for en som ikke hører så godt vil gjerne komme så nært som mulig for å få høre hva som blir sagt, og så vil kanskje de andre ikke at den personen skal komme så tett innpå. (...) Så det er litt sånne ting vi må på en måte snakke om helheten da.

Informant 2 har problemer med å forstå hvordan kommunikasjonskompetansen blir påvirket av en elevs hørselstap. Hen nevner likevel senere at de jobber mye med kompetansen og bruker samtalen der elevene får øve seg på å kommunisere, lytte og komme med innspill hos hverandre. I likhet med informant 4 legger også informant 2 vekt på at samtalen for hørselshemmede elever bør foregå i små grupper. Informanten legger til at for å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse er det viktig at eleven får fortelle hvordan hen ønsker at kommunikasjonen skal skje, og hva som fungerer bra og mindre bra. Informanten mener derfor at det er viktig at læreren legger til rette for innspill fra eleven.

Informant 3 forklarer at eleven må akseptere sine egne begrensninger, og være åpen for de mulighetene som finnes. Informanten forteller om to elever med hørselstap, der informanten opplevde at den ene eleven var enklere å kommunisere med blant annet fordi eleven var mer mottakelig for hjelp. Informanten forteller om sine erfaringer med eleven:

Vi har også en elev på et annet trinn som jeg har vært faglærer for. I fysisk aktivitet og helse, der vi ikke tar med oss mikrofoner og sånt. Hen tror jeg har på en måte vel så svak hørsel, og kanskje mer akseptert situasjonen sin, så mer naturlig å ha øyekontakt når vi kommuniserer.

Videre forteller informanten om den andre eleven som ikke var like mottakelig for hjelp og tilrettelegging i undervisningen. Informanten forteller «det er vanskelig å si hvorfor

motivasjonen ikke er helt på topp. (...) det kan være at hen ikke føler det er nødvendig på samme måte. Det kan være hen ikke ser poenget i alt vi gjør».

Informant 4 sier at for å utvikle kommunikasjonskompetanse er det viktig å fjerne feller og gjøre forholdene så optimale som mulig for eleven med hørselstap. Informanten uttrykker følgende:

Å fjerne feller. Gjøre forholdene så optimale som mulig. Fjerne støyforurensing, så få elever rundt de som mulig også (...) Så det er det jeg prøver å tenke på at det skal være minst mulig forstyrrende elementer i klasserommet og at de dermed får med seg det som blir sagt, eller skal diskuteres.

Ved å fjerne feller og generell støyforutsetning jevner informanten ut forskjellene mellom hørende elever og elever med hørselstap i undervisningen.

4.5 Informantenes råd til fremtidige lærere med hørselshemmede elever

I denne delen gir informantene råd til fremtidige lærere som skal jobbe med hørselshemmede elever i norskfaget.

Informant 1 mener at en som lærer har et ansvar for den hørselshemmede eleven, og at læreren må bestemme seg på forhånd at en skal tilrettelegge for eleven på best mulig måte. Informanten sier:

Ta imot sånn kurs tidlig, også bare egentlig bestemme seg for at den eleven skal ikke måtte be om hjelp eller være den som sier ifra når noe ikke fungerer (...) eller at å bare bestemme seg for at man ikke skal godta viss eleven sier nei det går bra, det går fint, jeg hører litt. Eh.. at man bare skal bestemme seg for at det ikke er godt nok. Og så må man være litt sånn en som står litt på kravet som lærer for denne eleven (...) at man ikke tenker at hvis man bare skal gi en kort beskjed at så bare sier man det og tenker at jeg har så god stemme at det går bra. Nei, det går ikke bra. Det hjelper ikke når et barn ikke hører.

Hen legger til at dersom det kommer inn vikar, er det viktig at hen får beskjed om å bruke mikrofonen. Hovedrådet blir derfor å alltid bruke mikrofon, og informanten mener at dersom hjelpemidlene blir brukt kan eleven bli inkludert på lik linje som med andre elever, og ha de samme mulighetene. Både informant 1 og 2 forteller at de snakket med den hørselshemmede eleven når de startet i klassen, som gjorde at de ble mer trygge i

planleggingen og undervisningen for eleven. De pratet om hva eleven trengte og hvordan de kunne tilpasse for eleven. Informant 2 mener at det å jobbe med det relasjonelle, og få en trygg forbindelse med eleven er det viktigste. Informant 1 legger til at det viktigste for hen er at eleven forstår at de ønsker det beste for hen.

Informant 3 og 4 vektlegger det visuelle og mimikk som ekstremt viktig. Informant 4 sier at det er viktig å være tydelig og alltid skrive ned beskjeder og oppgaver som skal bli gjort i undervisningen på tavlen slik at det ikke bare skjer muntlig. Når elevene lytter til litteratur må de få utdelt boken i fysisk eksemplar slik at de har den foran seg og har mulighet til å lese dersom det er noe de går glipp av. Informant 2 nevner lignende råd som å være tydelig i kommunikasjonen med uttale og tempo. Informant 4 sier det er viktig å tenke over hvordan læreren står og snakker i klasserommet. I tillegg kommenterer informant 4 at det er viktig å tenke på støyfaktorer som kan forstyrre eleven, for eksempel ved gruppearbeid.

Informanten peker også på at det kan ha noe å si om elevene har vært hørende store deler av livet eller om eleven aldri har vært hørende for hvor mye tilrettelegging eleven trenger. Informanten forteller «det jeg ser, særlig med den eleven som er født med hørselstap er jo det at ordforrådet ofte er dårligere for de har ikke oppfattet alle ord, som vi kanskje tar for gitt. Så å være obs på det». Informant 4 legger til at hen ikke ville vært foruten de erfaringene hen har gjort seg med den hørselshemmede eleven. Hen sier «(...) jeg er veldig glad for at jeg nå har denne erfaringen. Så lærerikt. Det har endret hvordan jeg er som lærer og blitt mye mer bevisst, og ser at de andre elevene har hatt nytte av min tydelighet».

Analysen viser at informantene har opplevd å få ulik grad av informasjon i forbindelsen med å få hørselshemmede elever i klasserommet. Videre ser vi at betydningen av de tekniske hjelpemidlene er store for alle informantene for å skape gode undervisningssituasjoner. Andre tilrettelegginger som blir nevnt for hørselshemmede elever er blant annet visuell støtte, plassering i klasserommet og gruppearbeid på grupperom. Det kommer fram at kommunikasjonskompetansen må ligge til grunn for elevenes litterære kompetanse. Det blir forklart ved at for å ha litterær kompetanse må en klare å uttrykke seg om litteraturen i et tolkningsfellesskap, og kommunikasjonskompetansen blir derfor nødvendig.

Kommunikasjonskompetansen er noe spesielt hørselshemmede elever må jobbe mye med, på grunn av sine utfordringer med å hente inn informasjon som kun foregår auditivt.

Samtalen om litteratur blir trukket fram som en viktig arbeidsmetode for utviklingen av

både kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse. Å finne litteratur tilpasset elevens mestringsnivå og interesser blir trukket fram som grunnleggende for å skape gode samtaler. Å kunne sette ord på leseopplevelsen blir derfor viktig. Videre trekker informantene fram ordforrådet til den hørselshemmede eleven som en mulig utfordring i en litteratursamtale, og begrepslæring blir derfor nevnt som noe de arbeider med for å utvikle elevenes litterære kompetanse og kommunikasjonskompetanse.

5.0 Drøfting av funn

I denne delen skal vi drøfte funnene i lys av relevant teori og opp mot problemstillingen: hvordan kan norsklærere legge til rette for litteraturundervisning der hørselshemmede elever får utviklet sin litterære kompetanse. Teorien vil bidra til å støtte, bekrefte og validere resultatene fra datamaterialet.

Kapittelet tar utgangspunkt i inndelingen fra forrige del, men delen om informantenes tilgang til informasjon er ikke tatt med fordi denne kategorien har mer karakter av bakgrunnsinformasjon enn noe som kan bidra til å svare på oppgavens problemstilling.

1. Tilrettelegging i norskfaget, organisatorisk og tilpasset opplæring
2. Begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse
3. Utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse

5.1 Tilrettelegging i norskfaget, organisatorisk og tilpasset opplæring

Flere ulike former for tilretteleggingen i klasserommet blir nevnt for at elevene med hørselstap skal ha mulighet for deltakelse i undervisningen.

Studien gjort av Kuginyte-Arlauskiene (2020) viser at lærere synes det er krevende å ha elever med hørselshemming i klasserommet fordi de har begrenset mulighet for å kommunisere. Informantene forklarer derimot at elevene trenger lite tilrettelegging, og at de ikke gjør mye annerledes for disse elevene. Det kommer likevel fram at informantene tilrettelegger for disse elevene på flere områder, som ved hjelp av lydutstyr, gruppearbeid, visuell støtte og ulike lydempingstiltak. Andre tiltak som også blir nevnt er plassering i klasserommet, tempo og tydelig, klar tale. Vi ser dermed at mange av tilpasningene som blir gjort i stor grad handler om organiseringen i klasserommet.

Bruken av mikrofon blir nevnt av alle informantene som en rammefaktor for god undervisning. En av informantene legger vekt på å benytte seg av mikrofoner og annet utstyr også når den hørselshemmede eleven ikke er til stede. Dette er gjort for å skape en god kultur for elevene rundt det å bruke utstyret, og for at den hørselshemmede eleven ikke skal føle seg til bry. Som Grønlie (2005) påpeker bruker elever med hørselshemming mye energi i å få tak i ord og setninger som blir sagt, spesielt dersom det blir sagt uten lydutstyr og med støy rundt. Det er derfor viktig at mikrofonbruken blir en integrert del av

kommunikasjonen i undervisningen, selv når den hørselshemmede eleven ikke er til stede. Dette vil også være viktig for elevens følelse av å være "en del av gjengen".

En utfordring dersom utstyret ikke blir brukt regelmessig i alle undervisningstimer vil også være at de kan glemme å ta det i bruk når den hørselshemmede eleven er til stede i klasserommet. Lærerens holdning til bruk av utstyret er derfor viktig, noe også en av informantene påpeker. Læreren vil også være et viktig forbilde for elevene, og dersom læreren velger å ikke bruke mikrofonen kan elever tro at dersom de snakker høyt nok så er det godt nok. Grønlie (2005) påpeker at læreren må stille som et godt forbilde for elevene gjennom gode holdninger, og at det er de voksnes holdninger som legger grunnlaget for forståelse, respekt og motivasjon for å kunne kommunisere på de hørselshemmede elevers premisser. Det krever derfor at læreren er bevisst på hvordan hen bruker utstyret i klasserommet. Tanken om at det tekniske utstyret skal brukes uavhengig av hvem som er til stede i klasserommet, viser også en holdning fra lærerens side om at hen ser på eleven som en del av fellesskapet, og at hen ønsker å integrere eleven og ser på klassen som en helhet. Wenger (1998) påpeker viktigheten av lærings i samspill med andre for hørselshemmede elever, for at elevene kan kjenne på en tilhørighet. Det er derfor viktig at læreren ikke tenker på eleven som en separat del av klassen når hen skal tilrettelegge for eleven.

Ifølge Kermit m.fl. (2014) er det i stor grad opp til læreren å tilpasse opplæring for at eleven skal bli inkludert i fellesskapet i klasserommet. Dette blir også understreket tydelig når en av informantene forklarer at de kun har én mikrofon i klasserommet, men at det kunne vært enklere om elevene hadde hver sin. Informanten har derimot ikke søkt om et fullt klassesett, selv om hen forstår at dette kunne gjort undervisningen mer effektiv. Når informanten forklarer at det ikke har blitt en vane i klasserommet, skaper det også antagelser hos oss om at mye av undervisningen skjer uten bruk av mikrofon. Dette vil naturligvis skape utfordringer for den hørselshemmede eleven både faglig og sosialt. Dette tydeliggjør i en viss grad også informantens holdninger til mikrofonbruken i undervisningen, og understreker Kermit m. fl. sitt utsagn om lærerens ansvar for elevens tilhørighet i fellesskapet. Vi opplever derimot en litt annen tilnærming til det tekniske utstyret hos to av de andre informantene som forklarer at mikrofonen er bra for alle parter, og som skulle ønske at utstyret fantes i alle klasserom. Dette funnet understreker også at

problemstillingen i studien er relevant, og at lærernes kompetanse innenfor temaet blir avgjørende for at hørselshemmede elever skal oppleve en tilpasset undervisning.

Samtlige av informantene anbefaler bruk av visuell støtte i undervisningen, og flere av informantene nevner fysisk eksemplar av en bok når det foregår høytlesing i klasserommet. For de hørselshemmede elevene vil visuelle hjelpemidler hjelpe de å kunne henge med, og eleven kan dermed veksle mellom å få informasjonen auditivt og visuelt. På den måten kan elevene bruke energi på refleksjon og læring, og ikke bare på å lytte, følge med og forstå. Visuell støtte vil derfor være et viktig hjelpemiddel for at elevene skal kunne reflektere og snakke om litteraturen, og som Tønnessen (2007) påpeker er det gjennom et tolkningsfellesskap at den litterære kompetansen blir utviklet. Dersom elevene ikke har fått med seg deler av innholdet i litteraturen kan dette skape vansker for den hørselshemmede eleven. En utfordring vil likevel være om undervisningen hovedsakelig skjer ved at eleven selv leser fra eksemplaret, og fokuset rundt kommunikasjonen og samhandling med de andre elevene faller helt bort. En kan derfor diskutere *i hvilken grad* visuell støtte bør brukes i undervisningen når det gjelder å utvikle elevenes litterære kompetanse. Annen visuell støtte som PowerPoint der eksempelvis viktige beskjeder og illustrasjoner til undervisningen blir nevnt kan være til god hjelp for eleven, som legger til rette for at eleven skal kunne kommunisere i undervisningen. Flere av informantene fremhever at læreren må være presis og tydelig i undervisningen, slik at skolehverdagen oppleves som overkommelig og forutsigbar og gir et bedre læringsmiljø for eleven.

To av informantene nevner at den hørselshemmede elevens mangel på motivasjon, interesse og å få til varierte arbeidsmetoder var utfordrende i undervisningen. En av informantene nevner likevel at det ikke trenger å ha noe med hørselstapet til eleven å gjøre. Dette kan tyde at informantene ikke forstår hvordan hørselstapet skaper utfordringer for deltakelse i undervisningen, og at hen derfor ikke forstår hvordan et hørselstap kan påvirke elevens motivasjon og interesse i undervisningen. Som Nævdal (2003) kommenterer vil hørselshemmede ha redusert faglig kompetanse grunnet sine kommunikasjonsproblemer. Når tilretteleggingen ikke er tilstrekkelig og eleven opplever at hen ikke forstår, tenker vi at det også vil påvirke elevens motivasjon og interesse i undervisningen. Lærerens kunnskaper om hvordan elevens hørselstap påvirker skolehverdagen vil derfor være betydelig for den tilpasninger eleven får i undervisningen.

Øhre, Laugen og Rekkedal (2018) hevder at elever med lett hørselstap ofte undervurderes, og mange får ikke den tilretteleggingen de trenger fordi hørselstapet ikke er like synlig. To av informantene har uttalelser som samsvarer med dette, og en av dem nevner at hen tror hørselshemmingen til eleven var dårligere enn hen egentlig trodde. Dette tyder at den hørselshemmede eleven trolig ikke fikk den tilretteleggingen som hen hadde behov for, fordi læreren ikke forstod omfanget på hørselstapet på tidspunktet. Den andre informanten forklarer at eleven trengte lite tilrettelegging i undervisningen, og at hen ikke hadde problemer med å få med seg ting som ble sagt og gjort i klasserommet fordi eleven var intelligent. Selv om eleven var definert sterkt hørselshemmet gikk kommunikasjonen bra, så lenge tempoet ble tilpasset mente informanten. Dette viser at informanten tenkte at eleven var faglig sterk, og at undervisningen derfor var tilstrekkelig for eleven. Likevel kan dette skyldtes elevens egen innsats for å følge med, eller at eleven ikke ønsket å si ifra dersom noe ikke ble forstått. Lignende resultat ble funnet i Groeber og Doehlers (2012) undersøkelse der de så at hørselshemmede og døve ofte unngikk å si ifra dersom de ikke forsto noe i en samtale, fordi de ikke ønsket å forstyrre eller være til bry. Dette mener vi også kan overføres til andre undervisningssituasjoner, og som kan være grunnen til at informanten forstår elevene som faglig sterke. Som Kermit m. fl. (2014) påpeker kan læreren tro at undervisningen er tilrettelagt på en hensiktsmessig måte fordi den hørselshemmede eleven mestrer faget greit. Dette kan være et avvik i informantens kunnskap og forståelse for hvor alvorlig et hørselstap faktisk er. De to andre informantene kommenterer derimot at det er ekstra viktig å tilrettelegge for disse elevene. Det kommer dermed fram hvor betydelig lærerens kunnskaper er når det kommer til hvilken tilrettelegging eleven med hørselstap får.

Som Kermit m. fl. (2014) kommenterer er grad av tilrettelegging avhengig av kunnskapen til de voksne på skolen, og han hevder at lærere ofte har lav kompetanse når det gjelder hørselshemmedes behov for tilpasning og tilrettelegging. Informasjonen informantene sitter inne med og som de fikk i forbindelse med det å få elever med hørselshemming spiller derfor en sentral rolle for hvordan lærerne tilrettelegger for disse elevene. Vi ser i denne studien et skille mellom de informantene som i større grad har mottatt informasjon, mot de informantene som har mottatt mindre informasjon. To av informantene er usikker på hvilken informasjon de fikk, og den informasjonen de faktisk fikk var om andre ting enn om

hørselstapet til elevene. De to andre informantene viser derimot at de fikk stor hjelp fra andre instanser som Statped og PPT, og forklarer at denne informasjonen har vært til stor hjelp. Dette skillet blir tydeliggjort i svarene til informantene, der de som har mottatt mer informasjon er mer konkrete og utfyllende i sine svar. De informantene som fikk mer informasjon forstår at elever med hørselstap trenger tilrettelegging i større grad, mens de som mottok mindre informasjon har en tanke om at elevene klarer seg for det meste selv i undervisningen. Om dette er grunnen til at skillet mellom informantene er så tydelig er vanskelig å si, men det er et spørsmål en kan stille seg. Når variasjonen er så stor mellom den informasjonen lærerne får i forbindelse med å få elever med hørselshemming, blir det derfor avgjørende at lærerne selv oppsøker ny informasjon.

Flere av informantene nevner at de har opplevd at elever med hørselstap blir fortere sliten, og utmattet etter endt skoledag, fordi de bruker mye energi på å få med seg ting som blir sagt. Informantene påpeker dermed at det er ekstra viktig med tilrettelegging som bidrar til at eleven kommer seg gjennom skoledagen. Flere av informantene benytter seg av grupperom og deling av klasse for at det skal være mindre bakgrunnsstøy, og enklere for den hørselshemmede eleven å kommunisere med de andre elevene. En av informantene prioriterer også hvilken side eleven sitter, slik at eleven skal kunne få informasjon på det øret som hører best og tennisskaller på alle stolbein for å minske unødvendig støy. Vi ser derfor at informantene ser på lyttemiljøet som en sentral faktor for at elevene skal kunne kommunisere med hverandre. På denne måten får de hørselshemmede elevene muligheten til å være en del av «gjengen», og samtidig får de øvd seg på å samtale med andre i et miljø som tilrettelegger for kommunikasjon på en bedre måte. Som en av informantene forklarer kan gruppearbeid derimot skape utfordringer dersom den hørselshemmede blir satt i arbeid med mange andre grupper rundt, som gjør at støynivået blir høyt og eleven vil få problemer med å høre det som blir sagt.

En av informantene nevner derimot at hen sender eleven inn på grupperom for å arbeide alene med blant annet begreper. Dette strider imot tankene rundt det sosiokulturelle læringssynet, der læring og utvikling skjer i et sosialt samspill. Selv om informanten gjør det med en positiv baktanke om at dette er for elevens beste, kan det være at andre forebyggende tiltak som hadde gitt bedre faglig utbytte for eleven. For eksempel nevner en av informantene skrivefolk som en tilrettelegging de testet ut. Resultatet var at eleven med

hørselstap var mindre sliten og mer involvert både faglig og sosialt med de andre i klassen. Tilretteleggingen er i tråd med tankemåten om at læring skjer gjennom sosial samhandling med andre. Som Hanevik (2011) nevner har elevene behov for å være en del av fellesskapet for å øve på å kommunisere og samtale med andre. Når hørselshemmede elever blir tatt ut av klasserommet kan det også gi eleven en følelse av at de ikke er en del av resten av gruppen. Som Grønlie (2005) påpeker kan hørselshemmede elever føle på stress når de snakker med andre, og det kan være krevende å få med seg alt som blir sagt. En tilrettelegging som skrivefolk kan bidra til muligheter for mer sosial samhandling med andre elever. Flere av kompetansemålene i norskfaget legger også opp til utvikling av den muntlige kommunikasjonskompetansen til elevene. Et eksempel på et av kompetansemålene i norskfaget etter 10. trinn er at eleven skal kunne «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre for ulike formål tilpasset mottaker og medium». Samtalen mellom elevene blir derfor sentral i litteraturundervisningen, og for den hørselshemmede eleven vil det derfor være nødvendig at forholdene er tilrettelagt slik at hen kan delta i undervisningen og i samtalen på en best mulig måte. Det som likevel kan være negativt med skrivefolk i tilknytning til kommunikasjonskompetansen blir om eleven i stor grad kun følger med på skjermen. Om eleven ikke deltar i samtalen, og bare leser fra skjermen vil hen eleven ikke utvikle ferdigheter i å kommunisere med andre.

Grønlie (2005) mener at undervisningen blir tilrettelagt på de hørende elevenes sine premisser, og hørselshemmede elever kan bli satt i undervisningssituasjoner som ikke er tilpasset dem og deres sanser. Lignende uttalelser får vi fra en av informantene som sier at dersom eleven ikke henger helt med i undervisningen, kan de ta det igjen på et senere tidspunkt. Dette viser i en grad hvilken holdning informanten har til eleven. Som Grønlie kommenterer er det viktig at læreren viser forventninger om at samhandling vil kunne skje. Hos informanten ligger det en forventning til at den hørselshemmede eleven ikke skal klare å følge med og at hen sier ifra dersom dette skjer. Undervisningen blir derfor lagt på de hørende elevenes premisser. Ansvaret for å klare å delta i undervisningen blir lagt over på eleven, noe det kan stilles spørsmål ved. Som Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg (2014) kommer fram til i sin undersøkelse har hørselshemmede elever i stor grad ansvaret selv for å bli inkludert i skolen, noe vi også ser i uttalelsen hos informanten. Når eleven eventuelt har vanskeligheter med å indikere hva de ikke forstår, kan det også være vanskelig

å spørre om hjelp, noe Groeber og Doehler (2012) legger fram i sin undersøkelse som et av sine funn. Når eleven går glipp av deler av undervisningen, og ikke klarer å delta sammen med de andre elevene kan dette påvirke læringsutbyttet til eleven, men også følelsen av å være en del av flokken. Som Wenger (1998) forklarer er læring i samspill med andre særs viktig for denne gruppen elever, for at de skal kjenne på en tilhørighet i fellesskapet og utvikle sin identitet.

Vi ønsker også å trekke fram noen av de mest sentrale rådene som informantene uttrykte som kan være av betydning for norsklærere med hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Et av de viktigste rådene for norsklærere er å bestemme seg for at en som lærer skal tilrettelegge for eleven på best mulig måte. God kultur rundt hjelpemidlene vil være avgjørende i klasserommet. Videre ser vi at det er viktig for lærere å være bevisst på kroppsspråk, mimikk, uttale og tempo slik at eleven med hørselstap har bedre forutsetninger for å få med seg det som blir sagt. I tillegg er det avgjørende å tenke over støyfaktorene i klasserommet, og minimere disse i størst mulig grad. Målet med tilretteleggingene er å jevne ut forskjellene i klasserommet, slik at alle kan delta på lik linje i fellesskapet.

Det kommer fram at organiseringen av undervisningen krever mye av informantene som lærere, og vi ser at store deler av svarene deres handler om organiseringen for de hørselshemmede elevene. Som Kermit (2018) forklarer kan tekniske hjelpemidler bidra til deltakelse i undervisningen, men vil ikke gi en umiddelbar suksess. De tekniske hjelpemidlene må ligge til grunn for all undervisning, men utfordringen blir om fokuset rundt selve faget svekkes. Som en oppsummering kan vi kanskje spørre oss om fokuset på tilretteleggingen av de tekniske hjelpemidlene og organiseringen gå på bekostning av selve innholdet i undervisningen? Vi spør oss derfor i denne studien om det fører til at fokuset rundt utviklingen av elevens litterære kompetanse i litteraturundervisningen faller bort?

5.2 Begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse

I dette kapitlet skal vi drøfte informantenes forståelse av begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse, samt deres forståelse av sammenhengen mellom begrepene.

5.2.1 Forståelsen av begrepet litterær kompetanse

Gjennom analysen av intervjuene ser vi at informantene snakker ulikt omkring begrepet litterær kompetanse. Det viser at begrepet kan bli forstått på forskjellige måter, og at det understøtter hvordan litterær kompetanse kan forstås på forskjellige måter. De ulike forståelsene bidrar til informantenes forskjellige svar for hvordan litterær kompetanse kan utvikles. For oss var det derfor viktig å se hvilken oppfatning av begrepet informantene hadde.

De forskjellige informantene drar fram ulike deler av begrepet litterær kompetanse, og vi ser en jevn fordeling mellom informantene som forstår litterær kompetanse som en analytisk kompetanse og de som også trekker inn elevens leseopplevelse som en sentral komponent for litterær kompetanse. To av informantene forklarer at litterær kompetanse handler om å ha kunnskap om tekst, kontekst og litterære konvensjoner, som vi ser i likhet med Culler (2002) sin forståelse av litterær kompetanse. Det tyder at informantene derfor har mindre fokus på leserens opplevelser, og større fokus på selve teksten. Å lese og å forstå litteratur og ha kjennskap til ulike virkemidler blir trukket fram av disse informantene som en del av den litterære kompetansen. Dette kan vi knytte til Hennig (2017) sin delkomponent av litterær kompetanse som han omtaler som kunnskap om tekst. Vi knytter forståelsen til de to informantene til det Rødnes (2014) kaller en analytisk tilnærming til tekst. Som Rødnes forklarer kan analytiske innganger til arbeid med litteratur derimot gjøre at elevene ikke får dratt inn sider med teksten som de opplever som spennende. Elevene kan derfor føle at med en slik tilnærming vil ikke litteraturen engasjere dem i like stor grad. Rødnes argumenterer for at når elevene opplever at litteraturen ikke berører dem, kan de ha vanskeligheter for å kunne leve seg inn i litteraturen og snakke om den. Likevel vil denne tilnærmingen kunne utvikle elevenes metaspråk om litteratur, som er en sentral faktor for å kunne kommunisere og samtale om litteraturen.

For hørselshemmede elever vil metaspråket om litteratur også være spesielt viktig for deres utvikling av kommunikasjonskompetanse, noe vi kommer tilbake til i delkapittel 5.4.2. Som Tønnessen (2007) forklarer må elevene gå inn i et tolkningsfellesskap for å utvikle litterær kompetanse, og elevens metaspråk blir derfor avgjørende for at elevene skal kunne snakke om litteraturen. Som Rødnes nevner vil en analytisk tilnærming til arbeid med litteratur kunne danne grunnlaget for videre utvikling av litteraturforståelsen. Denne tilnærmingen til

litteraturarbeid blir også understreket tydeligere når informantene sier at litterær kompetanse handler om å kunne analysere og tolke tekster. De to informantene utdyper likevel at dette handler om blant annet å finne tema i teksten, forstå et budskap og gjenkjenne virkemidler, og ikke om å undre seg over teksten og over noe det ikke finnes et konkret svar på. Ofte når elever reflekterer rundt tema og virkemidler kan det foregå som at læreren allerede vet svaret. Kjelen (2015) refererer til Skarstein (2013) sin undersøkelse og sier at når det som blir tatt opp i en litterær samtale er problemstillinger, eller hva ord betyr, er de ikke litterære. For at samtalene skal være litterære må elevene få snakke om både litterære opplevelser og tekstlige egenskaper. Informant 1 forteller også at hen forbinder den litterære kompetansen med film, og at elevene må klare å forstå en fortelling ut fra andre medier. Vi forstår derfor at informanten bruker film i undervisningen for å utvikle elevens litterære kompetanse. Penne (2010) argumenterer mot bruken av film i undervisningen, fordi fortellingen blir fremstilt som en allerede bestemt sannhet og det blir vanskelig å kunne skape fiktive rom. Vi ser derfor at informantenes forståelse av litterær kompetanse utgjør en liten del av den fulle forståelsen som vi la til grunn for begrepet. Som vi vet består litterær kompetanse av flere komponenter, og vi mener at en manglende forståelse av begrepet også kan vises seg i litteraturundervisningen til informantene. Når informantene uttrykker seg er de også noe vag, og det er hverdagspråket som dominerer i store deler av svarene. Likevel må vi påpeke at dette er en sentral komponent av litterær kompetanse, men som tyder på en smal forståelse når informantene ikke trekker fram noen av de andre delene av begrepet.

En av de andre informantene nevner i tillegg til kunnskap om tekst, også opplevelsen av litteratur som en betydelig komponent for litterær kompetanse. Hen legger også til evnen å knytte litteraturen til eget liv, og forklarer at det er avgjørende at litteraturen har en gjenkjennelseeffekt hos elevene. Uten en dypere forklaring tolker vi det som at det handler om å leve seg inn i litteraturen og kunne leve seg inn i ulike fiktive personer i teksten. Vi knytter informantens forståelse til det Hennig (2017) kaller for litterær leseferdighet. Vi ser også at den siste informanten også trekker linjer til samme delkomponent, og forklarer at litterær kompetanse handler om å leve seg inn i litteraturen og undre seg over noe det ikke finnes fasitsvar på. Informantens forståelse kan på denne måten knyttes til forestillingsevnen. Videre forklarer informanten at for å kunne snakke om litteraturen

kreves en spesiell teknikk som må øves på, noe vi tolker som informantens forklaring på et metaspråk om litteraturen. Metaspråklig bevissthet blir også nevnt som en del av den forståelsen vi la til grunn for begrepet litterær kompetansen, og som kreves for å kunne sette språk på sine leseopplevelser. Blikstad-Balas (2016) forklarer at elevene må opparbeide seg et metaspråk for å kunne snakke om litteraturen, som videre vil bidra til å utvikle elevenes litterære kompetanse. Informantene får på denne måten fram de to sidene ved litterær kompetanse, der en på den ene siden må kunne leve seg inn i litteraturen, og på den andre siden kunne analysere det. Dette kan vi knytte til Torells (2001) utvidede forståelse av litterær kompetanse der også leserens opplevelser blir trukket fram. Vi ser også sammenhenger med det Rødnes kaller for erfaringsbasert tilnærming til litteraturarbeid, der egne erfaringer og tanker blir dratt inn i møtet med litteraturen. På den måten kan teksten skape et større engasjement hos eleven, som videre vil kunne gi eleven større grunnlag for refleksjon og tolkning i samspill med andre. Dette vet vi vil være betydelig for å utvikle elevenes litterære kompetanse.

Vi tolker derfor at halvparten av informantene forstår litterær kompetanse hovedsakelig som en analytisk kompetanse, der leseopplevelser ikke blir trukket fram som en sentral komponent. De øvrige informantene trekker derimot fram elevens leseopplevelser som en betydelig faktor for å kunne leve seg inn i litteraturen. Evnen til å skape fiksjon, er noe som også er en sentral komponent i forståelsen vi legger til grunn for begrepet litterær kompetanse. Delingen av forståelse viser at lærerne vektlegger ulike tilnærminger til litteratur hos elevene. Basert på informantenes uttalelser ser vi derfor at halvparten av informantene har mangler i sin forståelse av begrepet. Dette kan også påvirke hvordan læreren legger til rette for arbeid med litteratur i litteraturundervisningen.

Ut fra vår forståelse av litterær kompetanse vil likevel begge tilnærmingene ha en betydelig verdi i litteraturundervisningen for å utvikle litterær kompetanse, noe også Rødnes kommenterer. Det er gjennom den analytiske tilnærmingen at en lærer seg et språk for å snakke om litteraturen, og gjennom den erfaringsbaserte at en finner mening i litteraturen ved å knytte den til eget liv. Sammen vil de to tilnærmingene kunne bidra til å utvikle kompetansen som gjør at elevene blir i stand til å reflektere, samtale og kommunisere om litteraturen, og det er gjennom samhandling med andre, i et tolkningsfellesskap at den litterære kompetansen kan utvikles. Likevel vil forestillingsevnen være en sentral del av

utviklingen av den litterære kompetansen, og som mangler i forståelsen hos deler av informantene. Hvordan den noe manglende forståelsen hos disse informantene påvirker utviklingen av litterær kompetanse går vi nærmere inn på i kapittel 5.4.

5.2.2 Forståelsen av begrepet kommunikasjonskompetanse

Samtlige av informantene er enige om at begrepet kommunikasjonskompetanse omhandler evnen til å oppfatte det som blir sagt, og bruke ord og begreper som er innenfor den andre partens forståelsesramme. Videre ligger også flere av informantene vekt på kroppsspråk og mimikk når en kommuniserer med andre. Dette er også Haugstvedt og Stordal (1994) inne på når de forklarer kommunikasjonsbegrepet. Faktorer som kroppsholdning, toneleie, ansiktsuttrykk, blikk kontakt og bevegelser påvirker hvordan budskapet kommer fram, og hvordan det blir forstått av mottaker, og er også en del av kommunikasjonskompetansen. Her viser informantene en forståelse for kommunikasjon som et vidt konsept, og som ikke bare er begrenset til tale. En av informantene nevner at kroppsspråket er spesielt viktig å tenke på når en kommuniserer med hørselshemmede elever. Som Grønlie (2005) påpeker faller hørselshemmede elever lett ut når andre ler og småprater, noe som viser at kroppsspråket er en betydelig faktor i kommunikasjonen med hørselshemmede elever.

Pritchard (2009) mener derimot at kommunikasjonskompetanse ikke kun omhandler kunnskap om grammatikk, uttale og vokabular, men også består av en sosiolingvistisk kompetanse og sosiokulturell kompetanse, diskurskompetanse og strategikompetanse. Pritchard understreker på denne måten at en ikke bare kan ha kunnskap *om* grammatikken, uttalen og ordforrådet, men også *hvordan* det kan brukes i samhandling med andre. Flere av informantene nevner blant annet det å være mottakerbevisst og det å kunne svare adekvat tilbake som nødvendig for kommunikasjonskompetansen, noe vi kan knytte til Pritchard sine tanker om kommunikasjonskompetanse. Det viser informantenes forståelse om at kommunikasjonskompetanse handler om å kunne tilpasse språket til ulike situasjoner. En av informantene trekker også fram det å ha et godt ordforråd og klarer å ta begreper i bruk som en del av kommunikasjonskompetansen. Som Mathè (2015) nevner vil det å ha et godt ordforråd være nødvendig for å kunne snakke med andre, men også for å kunne forstå hva den andre sier. Dette tydeliggjør hvordan ordforrådet til elevene er en sentral del av kommunikasjonskompetansen. Som en utdyping til det Pritchard sier, forklarer Bugge

(2016) begrepet kommunikasjonskompetanse og sier blant annet at elevene må ha kunnskap om språk og bruken av språk for å vite hvordan det skal bli brukt i ulike sammenhenger. Vi tolker derfor at for å kunne vite hvordan en bruker språket i ulike situasjoner, må først og fremst ordforrådet til eleven være godt utviklet. Som Bugge (2016) forklarer handler kommunikasjonskompetanse blant annet om å vurdere språkets normer sosialt. Nævdal (2003) forklarer at hørselshemmede elever har redusert kompetanse i sosiale koder, og understreker derfor et av de kommunikasjonsutfordringene som hørselshemmede elever står ovenfor.

En av informantene forklarer også kommunikasjonskompetanse som både en skriftlig og en muntlig kompetanse. Det samsvarer med Haugstvedt & Stordal (1994) sin forståelse om at kommunikasjon både kan gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon. En av informantene mener derimot at det er den muntlige delen av kommunikasjonskompetansen som hørselshemmede elever må tenke på. Dette understreker også Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen (2009) som sier at hørselshemmede elever er sårbare når læring skjer gjennom kommunikasjon som bare er auditiv basert. Det viser også at informanten har forstått at det er store forskjeller i hvordan hørende elever og elever med hørselstap kommuniserer. At læreren forstår disse forskjellene er viktig for elevens selvfølelse, og for at eleven skal kunne være en del av samspillet med de andre i klassen, og noe vi vil gå dypere inn på i kapittel 5.4.2 under utviklingen av kommunikasjonskompetanse.

Forståelsen av begrepet hos samtlige av informantene understreker at kommunikasjon handler om en form for samspill med andre, og språket og hørselen blir derfor avgjørende. Som Kristoffersen m.fl. (2009) kommenterer er hørsel og deltakelse avhengige størrelser, og vi kan derfor argumentere for at kommunikasjonskompetanse er nødvendig for læring i samspill med andre. I læreplanen blir læring gjennom samspill med andre fremhevet, og tydeliggjør også viktigheten av at elevene kan kommunisere med hverandre. Vi ser blant annet muntlig kommunikasjon som et av norskfagets kjerneelementer, noe som er det viktigste elevene skal arbeide med i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). Dette understreker hvor viktig kommunikasjonskompetansen er for læring i skolen.

Vi avgrenset tidligere i studien kommunikasjonskompetansen til både en lingvistisk kompetanse, men også sosiolingvistisk og sosiokulturell kompetanse, diskurskompetanse og strategikompetane. Alle informantene får fram den todelte forståelsen der en både må ha

kunnskap om grammatikk, uttale og ordforråd, men også ha kunnskap om hvordan en bruker disse i samhandling med andre. En av informantene har derimot ikke hørt begrepet før, men klarer likevel å komme fram til hva det innebærer. Det kan tyde på at hen ikke har tenkt over hvordan dette begrepet påvirker en elevs hørselstap. Vi stiller oss spørrende til hvordan en kan utvikle kommunikasjonskompetanse dersom en har lite kunnskap om hva det vil si å ha denne kompetansen. For hørselshemmede elever hvor kommunikasjonen er svekket vil det være avgjørende å legge til rette, slik at elevens premisser for kommunikasjon blir møtt. Som Grønlie (2005) kommenterer har læreren en viktig oppgave med å legge til rette for at samhandling kan skje mellom hørende elever og elever med hørselstap, og å være bevisst på elevens kommunikasjonskompetanse vil derfor være avgjørende for å kunne skape en god undervisningssituasjon.

5.3 Utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse

Vi skal i denne delen drøfte informantenes refleksjoner rundt utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse. Vi skal også se på sammenhengen mellom begrepene og vise til hvordan de kan bygge på hverandre.

5.3.1 Utvikling av litterær kompetanse

Alle informantene forklarer at en eneste måten en kan utvikle litterær kompetanse på er å arbeide med litteratur. *Hvordan* arbeidet med litteratur skal skje i undervisningen for at de hørselshemmede elevene skal utvikle litterær kompetanse svarer derimot informantene ulikt på.

Informantene er enige om at litterær kompetanse utvikles sammen med andre der de får reflektere rundt tekst, noe vi i denne studien legger stor vekt på, og som knyttes til det sosiokulturelle læringssynet. Dette understreker også viktigheten av å kunne kommunisere med andre for å utvikle litterær kompetanse.

Samtalen om litteratur ser vi er en vektlagt arbeidsform i litteraturundervisningen både for utviklingen av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse. Likevel kan vi spørre oss om det er samtalen i seg selv som er målet for store deler av informantene, og ikke å utvikle elevenes litterære kompetanse *gjennom* samtalen? Det kommer fram under drøftingen i delkapittel 5.3. at store deler av fokuset ligger på den analytiske tilnærmingen i

litteraturundervisningen for to av informantene. Dette betyr at fokuset ligger på blant annet tekstens tema og virkemidler, og mindre på elevens egne selvstendige tolkninger. Som Steffensen (2005) forklarer må elevene få skape mening i en tekst, og ikke bare ramse opp handlingen for å utvikle litterær kompetanse. Det samsvarer også med Skarsteins (2013) funn fra doktoravhandlingen, som viser at elevene i liten grad mestrer å skape mening i tekst når det er stort fokus på små utdrag eller handlingsreferater. Når fokuset i teksten ligger på å finne svar på tema og virkemidler, kan det tolkes som at det foregår gjennom at læreren stiller spørsmål og elevene svarer, noe Penne (2010) forklarer som noe av det vanligste i norske og svenske klasserom. Samtalen i seg selv kan derfor utvikle kompetansen i å kommunisere med andre, men for å utvikle en litterær kompetanse må en gå inn i et tolkningsfellesskap der eleven får lov til å undre seg over den litterære teksten. To av informantene drar derimot linjer til at samtalen kan hjelpe elevene å undre seg over litteraturen og leve seg inn i teksten. Samtalen i seg selv blir derfor ikke målet, men målet vil være å utvikle elevenes litterære kompetanse gjennom samtalen.

En av informantene nevner blant annet at for å utvikle elevenes litterære kompetanse leser hen ofte bruddstykker for elevene høyt i klasserommet. Som nevnt argumenterer Skarstein (2013) for at å lese utdrag fra tekster gjør det vanskeligere å leve seg inn i teksten, fordi meningen ikke kan konstrueres uten hele handlingen. En av informantene nevner lystbetont lesing som spesielt viktig i litteraturundervisningen for å utvikle den litterære kompetansen. Hen mener at hva elevene leser har lite å si, om det er et bilblad eller et fotballblad. Penne (2012, s. 54) kritiserer en slik tankegang, og mener at litteraturundervisningen i Norge i for stor grad handler om hygge. Læreren glir på denne måten over til en omsorgsrolle. Hun mener at lærere vektlegger emosjonelle erfaringer fremfor konkrete mål som kan gi elevene større utbytte av undervisningen. Informanten går med disse uttalelsene vekk fra de faglige begrunnelsene for litteraturundervisning, og når elevene bare leser for kos, vil det gi lite faglig utbytte. Når elevene bare leser litteratur som de synes er gøy vil mye av hensikten med litteraturundervisningen forsvinne, spesielt dersom det ikke skjer noe form for etterarbeid med lesingen. En av informantene nevner blant annet at de har lesekvart i begynnelsen av alle timer. Vår tolkning er at dette er for å fremme motivasjon hos elevene til å bli gode lesere, og ikke for å gjøre etterarbeid etter lesingen. Ved individuell lesing vil elevene gå glipp av viktige diskusjoner og refleksjoner som blir skapt i fellesskapet. Når

elevene også får velge lesestoffet selv, er det naturlig at det ikke skaper utgangspunktet for et tolkningsfellesskap da ingen av de trolig vil lese de samme tekstene. Spesielt med et bilblad eller fotballblad vil heller ikke dette skape grunnlaget for tolkning generelt. Dette kan forstås som at lesingen i seg selv er målet.

Lignende funn ser vi i undersøkelsen av Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg (2019) som nevner blant annet at når elevene leser individuelt får de muligheten til å lese hele bøker, men ikke til å diskutere det de hadde lest sammen med andre. Dette tyder på, som Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg legger fram, at undervisningen der den litterære kompetansen blir utviklet går på bekostning av undervisning om litteratur i seg selv. Fokuset på å kommunisere med andre, på å leve seg inn i litteraturen, og utviklingen av litterær kompetanse blir derfor svekket. En kan likevel argumentere for at individuell lesing kan gi mange andre fordeler, blant annet bedre lesekompetanse og større motivasjon til videre og mer komplisert lesing som kan være viktige komponenter for å videre kunne utvikle litterær kompetanse. For at litteraturen skal kunne bidra til å utvikle litterær kompetanse, må elevene ha en reflektert tilnærming til tekst. Dette nevner Tønnessen (2007) som forklarer at den litterære kompetansen blir utviklet gjennom å lese, erfare og reflektere over tekst. Som en del av den forståelsen vi la til grunn for den litterære kompetansen må elevene også klare å møte tekster som byr på motstand, og klare å stå i dem. Når elevene i hovedsak leser det de ønsker som en av informantene nevner, vil de trolig ikke møte på tekster som de opplever som vanskelige. Problemløsning, og det å strekke seg etter noe vi ikke helt forstår er en sentral del av norskfaget, og kan skape engasjement hos elevene. Som Vygotsky (1978, referert i Imsen, 2014) legger vekt på vil utvikling kun skje dersom en arbeider med noe som utfordrer dem, og å finne tekster som elevene opplever som vanskelige kan bidra til å utvikle elevens litterære kompetanse.

En av informantene forklarer at når elevene nærmer seg slutten av ungdomsskolen, skal de ha en kompetanse til å kunne diskutere gjennom samtale, slik at litteraturen har en betydning og ikke bare er underholdning. Vi stiller spørsmål til om informanten mener at elevene ikke oppnår litterær kompetanse før slutten av ungdomsskolen, noe vi anser som en litt avgrensede tanke. Om informanten tenker at litteraturundervisningen ikke har betydning før ungdomsskolen, tyder dette på en manglende forståelse for hvordan en utvikler litterær kompetanse. Vi vet at litterær kompetanse er noe som stadig er i utvikling

og elever blir derfor aldri «ferdig» med å utvikle sin litterære kompetanse. Litterær kompetanse er noe som opparbeides gjennom kontinuerlig møte med tekst i ulike sjangre og medier. Det betyr at også tekster som eleven møter på gjennom barneskolen vil ha betydning for elevens litterære kompetanse. Dette utdyper Torell som forklarer at menneskesinnet er naturlig litterært disponert som kan aktiveres i møtet med litteratur. Det tyder derfor at elevene allerede fra tidlig alder starter med å utvikle sin litterære kompetanse i møtet med litteratur.

Samtlige av informantene påpeker å finne litteratur som er tilpasset elevens mestringsnivå og interesser. Dette tolker vi som at elevene ikke selv får velge litteratur, men at læreren er med i prosessen. På den måten vil læreren ha en større påvirkning på litteraturen som blir valgt, og kan tilpasse til elevens mestringsnivå. Da vil også elevene ha større sjanse for å møte på tekster som gir de motstand. Men som Kjelen (2018) påpeker er det store forskjeller i hva ulike lærere forstår som litteratur og ikke litteratur, og som lærer vil det derfor være avgjørende at en er oppdatert på litteratur som kan fenge elevene. Som Skaftun og Michelsen (2017) påpeker er det viktig at læreren legger til rette for en litteraturundervisning som skaper interesse hos elevene, for å kunne skape et engasjerende tolkningsrom.

Samtlige av informantene trekker fram samtale og refleksjon om litteratur som viktig når elevene skal utvikle litterær kompetanse. Her blir blant annet Individuell-gruppe-plenum-metoden nevnt, litterær sirkel, og generell refleksjon om hva en har lest nevnt som arbeidsmetoder for å utvikle litterær kompetanse. Dette er arbeidsmetoder som skjer i fellesskap og i samhandling med andre, noe som knyttes til det sosiokulturelle læringsynet. Basert på vår forståelse av begrepet litterær kompetanse, er kompetansen noe som opparbeides i et fellesskap, og arbeidsmetodene vil derfor kunne danne grunnlaget for utviklingen av litterær kompetanse. Som Hanevik (2011) og Wenger (1998) nevner er det for de hørselshemmede elevene enda viktigere at de får øvd seg på å samtale med andre, og kjenne på en tilhørighet i klasserommet.

Flere av informantene forteller at det også går mye tid til begrepslæring når de arbeider med litteratur og utvikling av litterær kompetanse. Informantene påpeker at dette ikke bare er knyttet til elever med hørselstap, men også til elever med andre lærevansker, eller som ikke har norsk som morsmål. Å opparbeide seg et felles språklig repertoar vil derfor være

avgjørende for at en kan samtale med hverandre. Som Simonsen (2019, s. 114) kommenterer vil betingelsen om kommunikasjon og felles språklig repertoar ha stor betydning for læringsmiljøet. For at en skal utvikle den litterære kompetansen må en kunne gå inn i et tolkningsfellesskap, og i fellesskapet må en bygge på hverandres utsagn. Å forstå det den andre sier, altså å sitte inne med et begrepsapparat og et godt ordforråd blir derfor nødvendig.

En av informantene påpeker at utvikling av litterær kompetanse vil skje når elevene leser litteratur, og ligger vekt på *hvordan* de arbeider med litteraturen. Informanten drar fram opplevelse av litteratur, og mener at når elevene kjenner seg igjen i litteraturen åpner det opp for refleksjon og diskusjon. Informanten viser også til hvordan litteraturen kan påvirke elevens liv. Informanten sitt utsagn samsvarer med Nussbaum (2016) som mener at et av de viktigste bidragene fra litteraturen er å utvikle samfunnsborgerens liv gjennom forestillingsevnen.

5.3.2 Utvikling av kommunikasjonskompetanse

Kommunikasjonskompetansen består av flere ulike komponenter, og dette blir tydelig når informantene legger fram hvordan de legger til rette for at utvikling av kommunikasjonskompetanse skal skje. Vi ser at mange av komponentene som er nevnt under utviklingen av litterær kompetanse, også kommer fram som betydelig for å utvikle kommunikasjonskompetansen.

En av informantene nevner at det er spesielt den muntlige delen av kommunikasjonen som hørselshemmede elever har utfordring med, noe som tyder at informanten har forstått hvordan hørselstapet til eleven påvirker kommunikasjonen med andre. En annen informantene forklarer at kompetansemålene i norskfaget som omhandler samtale, diskusjon og argumentasjon ligger grunnlaget for arbeid med kommunikasjonskompetanse. Som vi ser omhandler samtale og diskusjon store deler av kompetansemålene i norskfaget, og elevenes kommunikasjonskompetanse blir derfor viktig særlig i litteraturundervisningen.

Det kommer fram at en av informantene synes det er vanskelig å forstå sammenhengen mellom elevens hørselshemming og kommunikasjonskompetanse. En grunn til dette kan være fordi det er 10 år siden informanten hadde eleven med hørselstap, men også fordi hen ikke har hørt begrepet kommunikasjonskompetanse før. Når informanten skal fortelle om

hvordan de arbeider med å utvikle kommunikasjonskompetansen til hørselshemmede elever, svarer hen likevel at det er en kompetanse de jobber mye med. En tanke er at informanten har jobbet med å utvikle elevens kommunikasjonskompetanse i undervisningen, uten å reflektere over hva det faktisk er og hvordan kompetansen blir påvirket av elevens hørselstap. Det tyder derfor at informanten ikke har forstått forskjellene på kommunikasjonen for hørende elever og elever med hørselstap. Som Øhre, Laugen og Rekkedal (2018) kommenterer er et hørselstap usynlig, og mange får ikke den tilretteleggingen de har behov for. Informanten kan oppleve at elevens hørselstap ikke er alvorlig og har derfor ikke forståelse for hvordan elevens hørselstap påvirker kommunikasjonskompetansen, og hvordan utviklingen av kompetansen kan skje for hørselshemmede elever. Vi vet at det krever mye av eleven for å få med seg alt som skjer i løpet av en skoledag. Som Øhre m.fl. (2018) legger fram kan dette føre til at hørselshemmede elever ofte har en følelse om å være utenfor, og ikke en del av gruppen. Vi ser derfor hvor viktig det er at læreren tilrettelegger på de hørselshemmede barnas premisser, slik at elevene kan føle seg inkludert med de andre elevene, og klarer å kommunisere med hverandre. Vi kan derfor argumentere for at lærerens valg og prioriteringer også påvirker elevens selvbylde, og følelsen av å være inkludert.

Kuginyte-Arlauskiene (2020) sine funn viser at flere av lærerne synes det er vanskelig å integrere hørselshemmede elever i undervisningen, på grunn av elevenes begrensede muligheter for å kommunisere med andre. Utsagnet til informanten ovenfor tyder derimot på at hen ikke har utfordringer med å integrere eleven i undervisningen, og at eleven stort sett er deltakende i fellesskapet. Noe som derimot kan diskuteres er om eleven blir en del av fellesskapet, men ikke får tilrettelagt for sine behov. Da vil den hørselshemmede eleven oppleve skolehverdagen som mer krevende, og kan gå glipp av læring. Nævdal (2003) understreker hvordan eleven kan påvirkes av kommunikasjonsutfordringene og sier at elever med hørselstap har redusert kompetanse blant annet innenfor lese- og skrivekompetanse og faglige prestasjoner. Eleven må derfor få tilpasninger som gjør at hen har mulighet for å kommunisere i undervisningen.

Utviklingen av kommunikasjonskompetansen kan foregå fra flere innfallsvinkler. To av informantene nevner spesielt at de må jobbe med elevens begreper og ordforråd når de skal utvikle kommunikasjonskompetansen hos hørselshemmede elever. Det begrunnes fra

en av informantene fordi elever med hørselstap går glipp av mye gratis læring, og informanten mener at hørende elever har et annet utgangspunkt for utvikling av kommunikasjonskompetanse. Hørende elever har gjennom hele oppveksten sett og hørt hvordan andre snakker og reagerer i kommunikasjon med hverandre, gjerne i større grad enn elever med hørselstap. Når hørselshemmede elever utvikler begrepsapparatet vil de hørende elevene og elevene med hørselstap kunne ha et felles språklig repertoar. Imsen (2014) sier at språket gir elevene et redskap som de kan bruke til å tilegne seg felles kunnskap og kultur, og blir innlemmet i det sosiale fellesskapet. Utsagnet tydeliggjør hvor viktig det er at hørselshemmede elever har utviklet sitt språklige repertoar sånn at de kan kommunisere med andre. Felles språklig repertoar blir også nevnt av Simonsen (2019) som mener at det er nødvendig for et godt læringsmiljø. Å kunne bruke ord og begreper som er innenfor den andre partens forståelsesramme blir trukket fram fra samtlige av informantenes forståelse av kommunikasjonskompetanse, og begrepslæring vil derfor være viktig for å kunne kommunisere med hverandre. Vi forstår derfor begrepslæring som sentralt for hørselshemmede elevers utvikling av kommunikasjonskompetanse. For å kunne kommunisere sammen med andre blir det grunnleggende at en forstår hva den andre sier, og å kunne svare adekvat tilbake. Å forstå begreper som blir brukt, og ha et godt ordforråd tolker vi derfor som sentralt for å utvikle kommunikasjonskompetansen hos hørselshemmede elever. Informant 1 forklarer at litteratur kan styrke kommunikasjonskompetansen til elevene, blant annet ved at de får utviklet begreper og sett ord bli brukt i ulike sammenhenger. Litteratur kan på denne måten styrke begrepsapparatet til eleven.

En av informantene forklarer at de også jobber med kroppsspråket til den hørselshemmede eleven i undervisningen, som informanten forklarer er en del av kommunikasjonskompetansen. Informanten forteller at elever med hørselstap ofte kan komme tett innpå de andre elevene for å høre hva de sier. Det samsvarer med det Nævdal (2003) forklarer om at hørselshemmede elever kan ha redusert kompetanse innenfor blant annet sosiale koder som følge av sine kommunikasjonsproblemer. Eleven står i en sårbar situasjon, og som Grønlie (2005) drar fram bruker hørselshemmede elever mye krefter på å kunne være med i samtalen. Det som er første prioritet for eleven, vil være å henge med i samtalen. Når andre elever er utydelige, skjuler munnen eller snakker for fort må eleven

komme tett innpå for å kunne høre hva som blir sagt. Vi kan derfor argumentere for at hørende elever og lærere trenger en bevissthet rundt kroppsspråket når de kommuniserer med hørselshemmede elever, noe flere av informantene nevner. Det blir dermed tydelig at læreren har et ansvar om å legge til rette for gode forhold i klassen, og tenke over hvordan en forholder seg til den hørselshemmede eleven.

Som flere av informantene påpeker vil valg av litteratur være en faktor som påvirker hvordan elevene snakker om litteraturen i klasserommet. Gjennom litteratursamtaler der elevene diskuterer tekst med hverandre og argumenterer for sine tolkninger utvikler elevene et metaspråk som vil bidra til et mer nyansert fagspråk om litteratur. Når elevene utvikler fagspråket for å snakke sammen om litteraturen, kan vi også tenke oss at dette styrker elevens evne til å kommunisere med andre. Metaspråket innebærer at eleven har utviklet et spesielt ordforråd, som eleven kan bruke i ulike litteratursamtaler i klasserommet. Vi tenker derfor at en samtale der elevene får undre og reflektere over litteraturen i større grad vil utvikle kommunikasjonskompetansen, i motsetning til en samtale der læreren er ute etter et konkret svar på spørsmål om detaljer i teksten. Vi vet at hørselshemmede elever kan ha et manglende ordforråd på grunn av sin hørsel, og vi tror derfor at litteratursamtalen der elevene får utviklet sitt metaspråk, også styrker elevens kommunikasjonskompetanse i større grad.

To av informantene forklarer at eleven kan reagere med sinne og frustrasjon dersom hen ikke hører alt som blir sagt. En av informantene forklarer at det er utvilsomt at kommunikasjonskompetansen blir påvirket av elevens hørselstap, og at elevene bruker mye energi på å få med seg det som blir sagt. Vi forstår derfor at informantene har en forståelse for at hørselstapet til eleven er betydelig for deltakelse, og når eleven bare hører deler av det som blir sagt stenger eleven seg ute, blir sint og frustrert. Informantene forstår at elevens reaksjon trolig vil være på grunn av at noe er vanskelig eller ikke fungerer for eleven i undervisningen. Vi kan også tenke oss at eleven mister motivasjon dersom eleven opplever dette ofte. De resterende informantene har derimot en tanke om at elevenes motivasjon og interesse i undervisningen trolig ikke har noe med elevens hørselstap å gjøre som vi gikk nærmere inn på i kapittel 5.2. Lærerne har ikke forståelse for at hørselstap er et alvorlig kommunikasjonshandikap. Skylden blir lagt over på elevene, uten at læreren tenker at undervisningen kan endres eller tilrettelegges på en bedre måte for eleven.

Som Groeber og Doehler (2012) kommenterer kan hørselshemmede elever noen ganger føle seg som en byrde i ulike samtaler fordi de noen ganger må spørre om andre kan gjenta det de sa. Mangel på interesse som informantene nevner kan muligens skyldes at eleven ikke ønsker å føle seg som en byrde for de andre. Det blir derfor viktig for læreren å forstå at for å utvikle kommunikasjonskompetanse må hen legge til rette for gode undervisningssituasjoner for den hørselshemmede eleven. Nævdal (2003) kommenterer at den sosiale og faglige informasjonsflyten vil være redusert når de hørselshemmede elevene har utfordringer med kommunikasjonen, noe som påvirker blant annet elevens faglige prestasjoner. Vi kan derfor forstå at hørselstap, motivasjon og interesse i undervisningen påvirker hverandre.

Informantene forklarer at de bruker grupperom som den hørselshemmede eleven får ta i bruk slik at elevene lettere kan kommunisere med hverandre. Grupperommene blir brukt for at det skal være mindre støy rundt eleven med hørselstap, og dermed lettere for eleven å kommunisere med de andre på grupperommet enn inne i klasserommet. Som Grønlie (2005) nevner bruker elever med hørselstap mye energi på å fange opp ord og setninger, spesielt dersom det foregår flere samtaler i samme rom. I tillegg til støy fra andre samtaler, blir generelt bakgrunnsstøy en faktor som påvirker hørselen til eleven. Å ta bort forstyrrelser gjør at eleven kan bruke mindre energi på å stenge ute annen bakgrunnsstøy, og ha større fokus på kommunikasjonen med de andre elevene. Kommunikasjonskompetansen har derfor et større potensiale til å bli utviklet hos den hørselshemmede eleven dersom annen støy blir dempet. Når hørselshemmede elever har utfordringer med å høre er eleven avhengig av å kunne lese på munnen. Pritchard (2009) sier at munnnavlesning er en grunnleggende ferdighet for elever med hørselstap, men munnnavlesning krever mye fokus, konsentrasjon og energi fra den hørselshemmede eleven. En tilrettelegging hvor en bruker grupperom for å ta eleven med hørselstap ut sammen med andre elever ser vi derfor på som gunstig for den hørselshemmede eleven. Det blir på denne måten mindre bakgrunnsstøy, lettere for eleven med hørselstap å kommunisere, og eleven får utvikle seg i samspill med andre.

Ifølge Karlsen og Hoff (1998) handler kommunikasjon om å gjøre noe felles, og understreker hvor viktig kommunikasjonskompetansen er for at eleven skal kunne lære. En av informantene nevner også at når eleven er inne på grupperom blir det mulig å teste

lyttekompetansen, noe samtlige av informantene mener er en del av kommunikasjonskompetansen. En annen informant forteller at grupperom blir brukt i tilknytning til å lære seg begreper sammen med en annen voksen. I tillegg forteller en annen informant om grupperom som blir brukt i tilknytning til begrepslæring. Da får eleven vært på grupperom sammen med en annen voksen. Hvordan dette strider imot tankene om at lærings skjer i samspill med andre har vi utdypet i delkapittel 5.2. Likevel kan vi også se positive sider ved at eleven får utviklet begrepsapparatet sitt, noe som vil være nyttig i en eventuell samtale sammen med andre, og som kan utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse.

En av informantene forklarer at det er viktig at den hørselshemmede eleven aksepterer sine egne begrensninger og er åpen for de mulighetene eleven har. Informanten forteller om to elever der en av dem var mer mottakelig for hjelp enn den andre, og var derfor enklere å kommunisere med. Dette understreker at elever med hørselstap som har akseptert sine begrensninger vil ha større utbytte og muligheter til å utvikle kommunikasjonskompetanse. Når eleven ikke har akseptert sine utfordringer, kan eleven prøve å skjule når hen ikke hører eller forstår. Groeber og Doehler (2012) kommenterer i sin undersøkelse at døve og hørselshemmede ofte unngår å si ifra dersom det er noe de ikke forstår i en samtale for å ikke være til bry. Når hørselshemmede elever tørr å be om hjelp, og være åpen for de tilretteleggingene som læreren tilbyr, vil det bli lettere å utvikle elevens kommunikasjonskompetanse.

5.3.3 Sammenhengen mellom utvikling av kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse

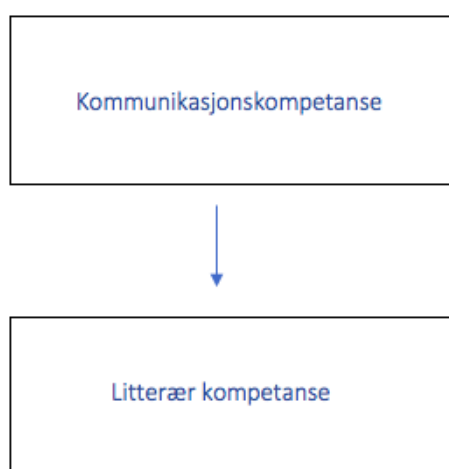
Alle informantene forklarer at kommunikasjonskompetansen må ligge til grunn for elevenes litterære kompetanse. En av informantene forklarer sammenhengen mellom litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse som naturlig, og mener at disse henger tett sammen. Informanten sier videre at en sammenheng mellom litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse vil være å se på hva elevene kan om litteratur, og i hvor stor grad de klarer å gi uttrykk for dette. Hen sier at det handler om de klarer å samtale om litteraturen. Informanten forstår derfor kommunikasjonskompetansen som en ferdighet som gjør det mulig å kommunisere om litteratur. Å kunne kommunisere om litteratur, og

uttrykke sine tanker gjennom en samtale er viktig for å utvikle litterær kompetanse. På denne måten kan vi forstå kommunikasjonskompetansen som nødvendig for å utvikle elevens litterære kompetanse. Informanten forklarer også sammenhengen andre veien, og sier at ved å ta i bruk sin litterære kompetanse kan en utvikle kommunikasjonskompetansen. På denne måten får informanten fram samspillet mellom begrepene. Vi tolker det derfor at informanten mener at en del av den litterære kompetansen handler om å kunne samtale om litteraturen, og gjennom denne kompetanseutviklingen kan også kommunikasjonskompetansen utvikles. Det kommer også fram at litteratur kan åpne opp for en måte å kommunisere innenfor noe som ikke skrevet som faktasvar. Når elevene reflekterer og undrer seg over en litterær tekst gir det mulighet for refleksjon gjennom dialog med andre. Det er gjennom denne undringen av den litterære kompetansen blir utviklet.

En annen informant mener at den hørselshemmede eleven kan ha forstått mer av litteraturen enn hen klarer å formidle på grunn av manglende begreper. Vi vet at hørselshemmede elever kan ha utfordringer med ordforrådet, og vi ser derfor viktigheten av å utvikle begrepsapparatet som videre vil bidra til at eleven kan utvikle sin kommunikasjonskompetanse. Et utviklet ordforråd gir også større grunnlag for å kunne kommunisere om litteraturen. På denne måten får informanten fram hvordan begrepsapparatet påvirker både elevens kommunikasjonskompetanse og litterære kompetanse.

En annen informant ser på sammenhengen mellom kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse ved at en først må ha kommunikasjonskompetanse for å kunne utvikle den litterære kompetansen. Informanten forklarer det ved å se på kommunikasjonskompetanse som en grunnleggende ferdighet som kreves for å kunne koble på og utvikle andre ferdigheter som litterær kompetanse, og mener at kommunikasjonskompetansen ligger til bunn for alt som har med mennesker å gjøre. Vi kan derfor si at kommunikasjonskompetansen er en grunnleggende ferdighet som er viktig for alt som skjer i undervisningen. Dette understreker også hvordan kommunikasjonskompetansen er nødvendig for mye av læringsaktivitetene som skjer i skolen. Som Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen (2009) sier er hørsel og deltakelse relativt avhengige størrelser, noe som kan skape utfordringer for den hørselshemmede eleven.

En av informantene sier at litteratur kan være en måte å kommunisere på, og at kommunikasjonskompetansen ligger til grunn for den litterære kompetansen. Hen forklarer at litteraturen kan være med på å avle tanker og spørsmål, som kan føre til en samtale. Samtale om litteratur blir derfor sett på som en viktig faktor i litteraturundervisningen som kan bidra til utvikling av kommunikasjonskompetansen. Informanten understreker også at dersom at eleven interesserer seg for litteraturen, vil hen ha større grunnlag for å samtale om den, og skaper derfor et større grunnlag for å utvikle kommunikasjonskompetansen.



Figur 3: Sammenhengen mellom litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse

For å kunne forstå hvordan begrepene kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse henger sammen og påvirker hverandre har vi lagt fram en modell. Vi vet at kommunikasjonskompetanse innebærer å ha kunnskap om språket, grammatikk, uttale og vokabular, men også hvordan en kan klare å benytte dem i kommunikasjon med andre, altså en sosiolingvistisk og sosiokulturell kompetanse. Det betyr derfor at kommunikasjonskompetanse er en kompetanse som gjør det mulig å samhandle med andre. Som Kjelen (2015) påstår er litterær kompetanse noe som ikke kan opparbeides på egenhånd, men en læringsprosess som skjer i et fellesskap og i samhandling med andre. Tønnessen (2007) forklarer at for å utvikle litterær kompetanse må blant annet erfare og reflektere over litterære tekster. Vi forstår derfor at for å utvikle litterær kompetanse blir kommunikasjonskompetansen en sentral ferdighet. Vi kan derfor si at kommunikasjonskompetansen kobles på når elevene arbeider med å utvikle den litterære

kompetansen. Vi ser derfor at kommunikasjonskompetansen kan hjelpe til med å utvikle deler av elevens litterære kompetanse.

I tillegg til at litteratur er en inngang til samtale, refleksjon og undring, åpner det også opp for flere arbeidsmåter som kan fremme utvikling av kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse. Blant annet drar flere av informantene fram rollespill som kan utfordre elevene til å uttrykke og å kommunisere på en annerledes måte. Rollespillet kan føre elevene tettere inn i litteraturen som gjør at de også kan utvikle forestillingsevnen. Som Hennig (2017) og Nussbaum (2016) påpeker kan litteratur gi elevene mulighet til å utforske andre tanker, følelser og livsvilkår enn sine egne, noe som blir viktig for å utvikle elevenes litterære kompetanse, og gjennom samhandling med andre får elevene utviklet sin kommunikasjonskompetanse.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke muligheter og utfordringer knyttet til tilretteleggingen for utvikling av litterær kompetanse hos hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Elever med nedsatt hørsel har reduserte forutsetninger for kommunikasjon, og når store deler av litteraturundervisningen foregår gjennom samtale og i kommunikasjon med andre skaper det utfordringer for eleven. Studien fokuserer derfor også på utviklingen av hørselshemmede elevers kommunikasjonskompetanse. Ettersom hørselshemmede elever har blitt integrert i bostedsskolene er det derfor avgjørende at læreren har kunnskap om å legge til rette for disse elevene i ordinær undervisning. Denne masterstudien har derfor undersøkt problemstillingen: *Hvordan kan norsklærere legge til rette for litteraturundervisning der hørselshemmede elever får utviklet sin litterære kompetanse?*

Vi har i denne oppgaven belyst temaet fra fire norsklæreres perspektiv. Oppsummeringen har et innovativt preg med formål å peke på tilrettelegging som ivaretar hørselshemmede elevers litterære utvikling i skolen. Vi har forsøkt å svare på problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål: *hvilke erfaringer har norsklærere med tilrettelegging for arbeid med litteratur hos hørselshemmede elever?, hvordan forstår norsklærere begrepene kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse? og hvordan forstår norsklærere utviklingen av og sammenhengen mellom kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse?*

Først undersøkte vi hvilke erfaringer norsklærere har med tilrettelegging for arbeid med litteratur hos hørselshemmede elever. Studien vår viser at informantene har ulike erfaringer og holdninger knyttet til tilrettelegging for hørselshemmede elever. Funn i analysen tyder på at noen av informantene ikke forstår hvor viktig det er å tilrettelegge undervisningen for hørselshemmede elever, fordi de har en oppfatning om at elevene likevel kommuniserer bra med andre. Mangelen på kunnskap kan gjøre det utfordrende for hørselshemmede elever å delta i undervisningen, da de bruker mye krefter på å få med seg det som blir sagt. Et av hovedfunnene viser derfor at lærerens holdninger, og kunnskaper er avgjørende for den tilretteleggingen elevene får, som igjen vil påvirke elevens læring. Analysen viser at store deler av informantenes tilrettelegginger handler om organisatorisk tilrettelegging. Hørselshjelpemidlene blir trukket fram og spiller en betydelig rolle for at hørselshemmede

elever skal ha mulighet for deltakelse i undervisningen. For at hørselshjelpemidlene skal ha en positiv innvirkning, må læreren være bevisst og legge til rette for en god kultur for bruk av hjelpemidler i klasserommet. Vi ser blant annet en slik bevissthet hos en av informantene som vi ønsker å trekke fram: «(...) vi bruker mikrofoner uansett om hen er på skolen eller ikke (...)». Et viktig funn blir derfor at læreren må være bevisst om at de ulike tilpasningene må tilrettelegges slik at eleven er en del av fellesskapet, og kan føle seg som en del av flokken. Andre tilrettelegginger som blir fremhevet er bruk av grupperom, visuell støtte, skrivetolk og ulike lydempingstiltak. Læring i samhandling med andre viser seg derfor som en grunnleggende tanke for å kunne utvikle elevenes litterære kompetanse.

Deretter undersøkte vi hvordan norsklærere forstår begrepene litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse. Analysen viser at det er variasjoner i informantenes forståelse av begrepet litterær kompetanse. To av informantene forstår litterær kompetanse hovedsakelig som en analytisk kompetanse som innebærer kunnskap om tekst, kontekst og litterære konvensjoner. De øvrige informantene forstår litterær kompetanse med fokus på elevenes leseopplevelser, der blant annet forestillingsevnen blir trukket fram.

Informantenes forståelse blir knyttet til Rødnes (2014) forklaring på analytisk og erfaringsbasert tilnærming til tekst. Funnet viser at det er kombinasjonen av begge tilnærmingene til litteraturarbeid som vil være gunstig for å legge til rette for utviklingen av elevers litterære kompetanse. Forskningen viser at informantene har en helhetlig forståelse av begrepet kommunikasjonskompetanse i tråd med våre avgrensninger. Informantene trekker fram den todelte forståelsen der kommunikasjonskompetanse både innebærer å ha kunnskap om blant annet grammatikk, uttale og ordforråd, men også kunnskap om hvordan disse brukes i samhandling med andre. Informantene påpeker også at kommunikasjon er mer enn verbal kommunikasjon, og trekker fram skriftlig kompetanse, kroppsspråk og mimikk som en del av kommunikasjonskompetansen. Et viktig funn her blir at kommunikasjonskompetansen forstås som en sosial kompetanse.

Informantenes forståelse av begrepene la grunnlaget for det siste forskningsspørsmålet. Vi undersøkte hvordan norsklærerne la til rette for utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse, før vi så på deres forståelse av sammenhengene mellom begrepene. For å utvikle deler av elevenes litterære kompetanse må elevene inn i et tolkningsfellesskap der de får leve seg inn i litteraturen og skape fiktive rom. Ettersom

elevene må inn i et tolkningsfellesskap ser vi at kommunikasjonskompetansen er en betydelig del av å kunne utvikle litterær kompetanse. Funn viser derfor at kommunikasjonskompetansen derfor er avgjørende for å utvikle deler av den litterære kompetansen. Det er derfor sentralt at læreren legger til rette for at de hørselshemmede elevene har mulighet for å samhandle med de andre hørende elevene i klasserommet. Litteratursamtalen blir trukket fram som sentral innenfor utvikling av litterær kompetanse og kommunikasjonskompetanse i litteraturundervisningen. For å kunne samtale om litteraturen ser vi at metaspråket om litteratur er en sentral komponent, og særlig for hørselshemmede elever blir utvikling av begrepsapparatet sentralt.

Analysen viser at valg av litteratur vil være betydelig for elevenes engasjement som påvirker hvordan de snakker om litteraturen. Når elevene får litteratur som de kan relatere til og som treffer deres interesser, vil de ha lettere for å kunne reflektere om litteraturen. Valg av litteratur blir også viktig for å kunne utvikle elevens forestillingsevne, noe som er betydelig for utviklingen av elevenes litterære kompetanse. Det kommer fram at for å kunne skape mening i teksten må elevene få lese hele tekster, og ikke bare bruddstykker. Elevene må også lese tekster som byr på motstand, ettersom at elevene utvikler seg når de leser tekster som de opplever som utfordrende. Funnene fra undersøkelsen viser derfor en tydelig sammenheng mellom begrepene, og vi ser at elevens kommunikasjonskompetanse er avgjørende for å utvikle deler av elevenes litterære kompetanse.

Basert på studiens oppsummerende funn konkluderer vi med at kunnskap om tilrettelegging er avgjørende for å kunne skape en god undervisningspraksis. Læreren må derfor forstå den hørselshemmede elevens læringspremisses, og hvordan et hørselstap påvirker læringsfellesskapet. I tillegg må læreren også ha en forståelse for hvordan litterær kompetanse kan utvikles. Dette tydeliggjør derfor at for å utvikle den hørselshemmede elevens litterære kompetanse, må læreren ha kunnskap om elevens hørselstap, men også norskfaglig kompetanse. Vi ser derfor at faglig trygghet hos norsklærere er viktig for hørselshemmedes utvikling av litterær kompetanse.

Studien er et bidrag til et lite utforsket felt innenfor litteraturdidaktikk, men kan også bidra til økt kunnskap for hvordan norsklærere kan legge til rette for utviklingen av litterær kompetanse hos hørselshemmede elever gjennom svarene til fire norsklærere. Noen vil kanskje påstå at det vi har undersøkt i denne studien er et smalt felt, men prosjektet vil

likevel ha relevans for mange norsklærere av flere grunner. Som nevnt antyder materialet at det blir en mer gjennomtenkt tilrettelegging dersom læreren har en tydelig faglig forståelse. For det andre har det relevans fordi vårt materiale omtaler elever med hørselstap, men betydeligheten av faglighet mener vi vil gjelde enhver form for tilrettelegging for elever med ulike behov.

Avslutningsvis ønsker vi å trekke fram noen av de mest sentrale rådene som informantene uttrykte som kan være av betydning for norsklærere med hørselshemmede elever i litteraturundervisningen. Et av de viktigste rådene for norsklærere er å bestemme seg for at en som lærer skal tilrettelegge for eleven på best mulig måte. God kultur rundt hjelpemidlene vil være avgjørende i klasserommet. Videre ser vi at det er viktig for lærere å være bevisst på kroppsspråk, mimikk, uttale og tempo slik at eleven med hørselstap har bedre forutsetninger for å få med seg det som blir sagt. I tillegg er det avgjørende å tenke over støyfaktorene i klasserommet, og minimere disse i størst mulig grad. Målet med tilretteleggingene er å jevne ut forskjellene i klasserommet, slik at alle kan delta på lik linje i fellesskapet.

Litteraturliste

- Alexander, R. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk* (5. Utgave). Dialogos.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & I. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar – Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske samlaget.
- Bixo, H., Norman, C. L., Nordén, M. & Cederström, B-L. (2004). *Hørselsboken: Ung og hørselshemmet - hva behøver man å vite?. En veiledning for lærere og andre som arbeider med unge og hørselshemmede*. Møller kompetansesenter.
- Bugge, E. (2016). Norske barns språksosialisering og språklige praksisfellesskap. *Norsk Llingvistisk Tidsskrift*, 34, 63-82.
- Culler, J. (2002). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling – i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2021, 10.mars). *Audiopedagog*. Utdanning.no. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/audiopedagog>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt Forlag.
- Falkenberg, E. S., Kvam, M. H. & Wie, O. B. (2010). Hørselsrelaterte lærevansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker* (s. 227-246). Høyskoleforlaget AS.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-32.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.

- Groeber, S. & Doehler, S. P. (2012). Hearing impaired adolescents in a regular classroom: On the embodied accomplishment of participation and understanding. I M. Egbert & A. Deppermann (Red.), *Hearing aids communication: Integrating social interaction, audiology and user centered design to improve communication with hearing loss and hearing technologies* (s. 76-89). Verlag für Gesprächsforschung.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Fagbokforlaget.
- Hanevik, Ø. (2011). *Hvilke faktorer kan bidra til- eller hindre en tilpasset opplæring og inkluderende opplæring for hørselshemmede elever?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.
- Haualand, H. (2015, 9. januar). *Grunnskole for tegnspråklige elever*. Fafo.
<https://www.fafo.no/images/pub/2015/10212.pdf>
- Haugstvedt, K. T. & Stordal, S. M. (1994). *Omsorg som arbeid: kommunikasjon*. NKS-forlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hoel, T. L. & Haugaløkken, O. K. (2003). Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk reiskap, perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Vigmostad & Bjørke.
- Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å.). *Hva er CI?*. <https://www.hlf.no/horselsinfo/ci-cochlea-implantat/>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Karlsen, T. & Hoff, A. S. (1998). Hva er kommunikasjon? I T. Karlsen (Red.), *Kommunikasjon* (s. 9-20). Universitetsforlaget.
- 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.

- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole.*
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*,9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17-38). Vigmostad & Bjørke.
- Kristoffersen, A-E., Hjulstad, O. & Simonsen, E. (2009). Likeverdig opplæring for barn og unge med cochleaimplantat. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel-språk og kommunikasjon* (s. 32-38). Møller kompetansesenter.
- Kristoffersen, A-E. (2019). Praksisfellesskapets betydning for barns erfaringer med språk. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 45-62). Gyldendal Norsk Forlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring.* Vigmostad og Bjørke.
- Kuginyte-Arlauskiene, I. (2020). Elever med nedsatt hørsel i skolen. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.) *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 171-186). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Mathè, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? I *Tidsskrift for lærere og skoleledere*,1(2015).
- Meld. St. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan.* Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/?lvi=0>
- Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde. (2021, 17.06). *Ulike grader av hørseltap: Døvblindhet.* <https://www.dovblindhet.no/ulike-grader-av-hoerselstap.557733.no.html>
- Neteland, R. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.

- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.
- Nævdal, F. (2003). Konsekvenser av nedsatt hørsel med hensyn til skolerelatert kompetanse, tilpasningsindikasjoner og risikoatferd hos ungdom i ordinære skoler. *Nordisk tidsskrift för specialpedagogik*, 81(4), 261-271. <https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2003-04-06>
- Ohna, S. E. (2019). Nye perspektiv på læring og barn med nedsatt hørsel. I S.E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 11-23). Gyldendal Norsk Forlag.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?*. Cappelen Damm Akademisk
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2011). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus Forlag.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Phonak. (u.å.). *Roger: Bedre taleforståelse*. Hjelpemiddeldatabasen.
<https://www.hjelpemiddeldatabasen.no/blobs/produktblade/42580.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Pritchard, P. (2009). Tilpasset opplæring og behov for kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikativ kompetanse. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel-språk og kommunikasjon* (s. 77-83). Møller kompetansesenter.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5.utg.). The Modern Language Association.

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sande, Ø. (1987). *Språk og kommunikasjon*. NKS-Forlaget
- Simonsen, E. (2019). Forskningsblikk på fellesskapet. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: læring i fellesskap* (s. 110-118). Gyldendal Norsk Forlag.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*/[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Vigmostad og Bjørke.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen: Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 4(2011), 32-41.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022). *Kva er Statped?*. Statped.
<https://www.statped.no/om-statped/kva-er-statped/>
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grunlaget for den nye litteraturpedagogik* (3. utg.) Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad og Bjørke.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*(4), s. 369-379. DOI: 10.1080/00313830120096770
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse – for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?*. Fastsatt som forskrift med kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Ulike hørselstap*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/ulike-horselstap/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.

Øhre, B., Laugen, N. J. & Rekkedal, A. M. (2018, 13. september). Lette hørselstap kan gi større vansker. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/viten/i/4dA9mV/lette-hoerselstap-kan-gi-stoerre-vansker>

Oversikt over figurer:

Figur 1: Ulike grader av hørselstap

Figur 2: Eksempel fra empirinær og tematisk koding

Figur 3: Sammenhengen mellom kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD på melding om behandling av personopplysninger og prosjektvurdering

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg

1.0 Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

354248

Prosjekttittel

Hvordan kan læreren legge til rette for litteratursamtaler der hørselshemmede elever får utviklet sin kommunikasjonskompetanse?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Goga , ngo@hvl.no, tlf: 55585721

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lisa Marie Dale Røstøen , lisa@lysglimt.net , tlf: 46957120

Prosjektperiode

15.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

29.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

2.0 Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Utvikling av kommunikasjonskompetanse hos hørselshemmede elever i litteraturundervisning»?

Informasjonsskriv til lærere

Hei, vi heter Lisa Marie Dale Røstøen og Susanne Svellingen. Vi går 5.året grunnskolelærer 5-10, og skriver masteroppgave innenfor norskdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet.

Vi jobber med et forskningsprosjekt som skal undersøke hvordan lærere kan legge til rette for hørselshemmede elever slik at de kan utvikle sin kommunikasjonskompetanse og litterær kompetanse gjennom samtale om litteratur. I den forbindelse vil vi gjennomføre en intervjustudie blant lærere som har erfaring med hørselshemmede elever fra 5. til 10. trinn og litteraturundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det vil si å delta.

Formål

Vi ønsker at denne studien skal sette fokus på ulike utfordringer som er knyttet til utvikling av kommunikasjonskompetanse gjennom undersøkelser av litteratur, hos elever med hørselstap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Henvendelsen om å delta blir sendt til deg som lærer som har hatt eller har erfaring med hørselshemmede elever og med ulike former for litteraturundervisning.

Hva innebærer det å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å være med på et intervju om dine erfaringer med det å ha elever med hørselstap i klasserommet. Intervjuet vil vare i rundt 60 minutter. Vi vil komme til din skole eller der det er lettest for deg. Det vil bli gjort lydopptak av samtalen, og opptaket blir slettet rett etter at vi har transkribert det. Opptaket vil ikke være tilgjengelig for andre enn oss to som forskere i prosjektet. Du som deltar må skrive under på samtykkeskjema.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i studien, og du har som informant rett til å trekke deg og kreve opplysningene dine slettet uten å forklare hvorfor, dette gjelder frem til datamaterialet er anonymisert. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Når datamaterialet er anonymisert, vil det ikke være mulig å

finne tilbake til deg, og det er da ikke lengre mulig å trekke seg. Dersom du velger å trekke samtykket før datamaterialet er anonymisert vil dette ikke ha noe negativ konsekvens.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om deg

Vi vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptak vil kun behandles av oss forskere
- Lydopptakene slettes så fort de er transkribert
- I transkripsjonen blir alle anonymisert
- Samtykkeskjema oppbevares fysisk adskilt fra opptaksutstyr og transkripsjoner
- Vi samler ikke inn andre opplysninger enn beskrevet

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptaket som blir tatt under intervjuet blir som nevnt slettet så snart det er transkribert, og alle anonymiseres. Prosjektet avsluttes innen 1.juli 2022, og det vil ikke være mulig å knytte deg til skole eller til det som kommer fram i intervjuet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger?

Vi behandler opplysninger basert på ditt samtykke. NSD (Norsk senter for forskningsdata) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dine rettigheter

Du som deltaker har rett på å få se informasjonen som vi samler inn. Dersom noen opplysninger viser seg å være feil, kan du be oss om å rette dem slik at de blir riktige. Dersom du ønsker å lytte til eller kommentere lydopptaket har du muligheten til dette. Du kan også som nevnt trekke deg fra prosjektet fram til anonymiseringen.

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker flere opplysninger kan du ta kontakt med oss eller vår veileder Nina Goga ved Høgskulen på Vestlandet:

- Student/forsker: Lisa-Marie Dale Røstøen tlf. 46 95 71 20, e-post: 574695@stud.hvl.no
- Student/forsker: Susanne Svellingen, tlf. 91 56 19 69, e-post: ssvellingen@gmail.com
- Veileder: Nina Goga, tlf. 55 58 57 21, e-post: ngo@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

o NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på tlf. 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lisa-Marie Dale Røstøen Masterstudent

Susanne Svellingen Masterstudent

Nina Goga Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «utvikling av kommunikasjonskompetanse hos hørselshemmede elever i litteraturundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

- Jeg ønsker å delta i intervjuet
- det vil bli gjort lydopptak av samtalen
- jeg forstår at jeg kan trekke meg fra prosjektet fram til datamaterialet er anonymisert

Jeg samtykker til at opplysninger om meg behandles fram til prosjektet er avsluttet

Lærerens navn: _____.

Dato: _____ Lærerens signatur: _____

3.0 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE:

Innledning:

1. Hvilken utdanning har du? Har du utdanning innenfor hørselstap?
2. Hva slags type hørselstap hos elever har du erfaring med?
3. Fikk du informasjon om tilrettelegging i forbindelse med hørselstap fra for eksempel PPT eller Statped i forkant av arbeid med hørselshemmede elever?
4. Hvordan ville du ha tilegnet deg mer kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede elever? Og på hvilke områder?
5. Hvordan organiseres elevenes opplæringstilbud? (Lekser, timeplan, undervisningsopplegg)

Hoveddel: Litteratur, kommunikasjon og litterær kompetanse

6. Hva er spesielt med å tilrettelegge for hørselshemmede elever i norskfaget i forhold til andre fag?
7. Hva legger du i begrepet kommunikasjonskompetanse?
8. Hvordan kan man utvikle kommunikasjonskompetanse hos hørselshemmede elever?
9. Hvordan tror du kommunikasjonskompetanse henger sammen med hørselshemming?
10. Hva legger du i begrepet litterær kompetanse?
11. Hvordan kan man utvikle litterær kompetanse hos hørselshemmede elever?
12. Hvordan tenker du at den litterære kompetansen henger sammen med kommunikasjonskompetanse til elevene?

13. Hvordan kan arbeid med litteratur være med på å utvikle litterær kompetanse?
14. Hvordan legger du til rette for hørselshemmede elever når dere arbeider med litteratur?
15. På hvilke måter er det mulig å kommunisere om litteratur med hørselshemmede elever?
16. Hvilke utfordringer har du møtt på i møte med arbeid med litteratur, i en klasse med hørselshemmede elever?
17. Hvordan tenker du at arbeid med litteratur kan utvikle kommunikasjonskompetanse for hørselshemmede elever?

Avsluttende:

18. Hvilke råd ville du gitt til en lærer som skal jobbe med elever med hørselstap for første gang i norskfaget?
19. Er det noe mer du har lyst å tilføye som du mener er viktig å nevne som vi ikke har vært inne på?

Felles avsluttende kommentar: Tusen takk for at du ønsket å være deltaker i prosjektet vårt.

Samskrivingsrapport

Samarbeidet mellom oss har vært godt og strukturert gjennom hele oppgaveskrivingsprosessen. Tidlig i prosessen opprettet vi et felles dokument som begge hadde tilgang til. Der skrev vi ulike tanker, refleksjoner og fant relevant teori som vi tenkte kunne være aktuelt for temaet vi ønsket å skrive om. Etter at vi hadde drøftet dypere hva vi ønsket å skrive om, opprettet vi selve dokumentet for masteroppgaven. Underveis i skriveprosessen fordelte vi ulike deler mellom oss, og deretter leste den andre over og fylte inn eventuelle mangler. Et eksempel på fordelingen som vi gjorde, var når en av oss skrev på metode, så fikk den andre ansvaret for å gå igjennom teori. Det var viktig for oss at studien fikk en felles stemme, og derfor valgte vi å kontinuerlig lese og justere den andres arbeid og være kritiske til det den andre personen skrev. På denne måten har vi sikret at vi på best mulig måte har en felles forståelse av oppgaven. Vi har for det meste arbeidet sammen på Høgskulen på Vestlandet, slik at vi har hatt mulighet til å diskutere spørsmål som oppstod underveis i oppgaven. Som vi har beskrevet mer i detalj i selve oppgaven, fordelte vi intervjuene mellom oss, der den ene personen hadde ansvaret for å stille spørsmål, og den andre hadde ansvaret for å komme med oppfølgingsspørsmål. Ved transkripsjonen fordelte vi intervjuene mellom oss, og deretter kvalitetssjekket vi hverandres arbeid. Når masteroppgaven nærmet seg ferdigstilling fordelte vi kapitlene mellom oss, før vi rullerte slik at vi fikk lese over det den andre hadde jobbet med dagen før. Avslutningsvis leste vi begge gjennom hele oppgaven. Vi bekrefter derfor at vi har levert likeverdige bidrag i denne studien.

Lisa Marie Dale Røstøen

Susanne Svellingen