



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

«Hørselshemming og inkludering i skolen»

“Children with hearing loss and inclusive education”

Sara Ollestad

Kandidatnummer: 418

MGBPSP550 Masteroppgave Vestlandsklasse –

Spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsvitenskap GLU 1-7, Bergen

16.05.2022

Jeg 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, § 12-1.

Forord

Det er en overveldende tanke at mastergradsoppgaven nå er ferdig. Denne oppgaven har gitt meg et større innblikk i fagfeltet, og jeg kommer til å ta med meg denne kunnskapen videre inn i læreryrket. Det har vært svært betydningsfullt, og jeg er glad for å ha fått muligheten til å skrive om et selvvalgt tema som jeg interesserer meg for. Min opplevelse av å skrive en masteroppgave har vært full av både oppturer og nedturer, med frustrasjon og mestring. Jeg ønsker spesielt å takke mine veiledere Vibeke Solsvik Foldnes og Margaret Klepstad Færevaa, som har vært gode støttespillere med både konstruktive og oppløftende ord gjennom hele masteroppgaven. Jeg vil rette en stor takk til min inspirerende og dyktige tante Marit Skatvedt, for gode og profesjonelle innspill gjennom hele prosessen. Tusen takk til min kusine, min fetter, mine to onkler og andre venner for korrekturlesing. Til slutt går takknemmeligheten min til mine kjære medstudenter, familie og venner som har gitt meg gode råd, støtte og motivasjon, spesielt i denne siste delen av studietilværelsen.

Sammendrag

Denne studien undersøker området hørselshemming og inkludering i skolen, med formålet å få frem kunnskap om hvordan foreldre til barn med hørselshemming opplever at skolen tilrettelegger for inkludering i praksis. Studien setter søkelys på foreldrenes personlige erfaringer knyttet til tilrettelegging og inkludering for sine barn, samt deres perspektiv på hvordan barna selv opplever tilrettelegging og inkludering. Studien søker å belyse følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har foreldre til barn med hørselshemming med skolens tilrettelegging for inkludering?* For å belyse studiens problemstilling anvendes teori om inkludering, sosiokulturelle perspektiv og ulike aspekter ved hørselshemming. Tidligere forskning viser blant annet at hørselshemmede har større psykososiale problemer enn andre jevnaldrende, en manglende tilrettelegging for hørselshemmede i skolen, og hvordan tilretteleggingen påvirker både faglig og sosial læring. Tidligere forskning peker også på hvordan foreldrenes engasjement i barnets tilrettelegging har en vesentlig rolle i opplæringen. Til tross for disse funnene har foreldres erfaringer fått lite oppmerksomhet i feltet. Derfor er hensikten min med studien å bidra til kunnskapsutvikling på feltet, slik at lærere, foreldre og andre støttesystemers kompetanse og holdninger knyttet til hørselshemmede barn blir oppdatert, og at man dermed kan oppnå en bedre inkludering i skolen. 11 foreldre deltok i en digital kvalitativ spørreundersøkelse bestående av 42 spørsmål med en kombinasjon av både lukkede avkrysnings spørsmål og åpne spørsmål. Spørsmålene som ble stilt omhandlet foreldrenes erfaringer, opplevelser og synspunkter knyttet til 1) tilrettelegging for det hørselshemmede barnet, 2) foreldrenes rolle og involvering, og 3) forventninger til skolens inkluderingsarbeid. Sentrale funn fra studien belyser følgende aspekter: 1) støy som barriere for inkludering, 2) det psykososiale miljøets betydning for realiseringen av et inkluderende klassemiljø, og 3) at inkluderingen i stor grad avhenger av foreldrenes involvering for å iverksette og opprettholde tiltak. I tillegg samsvarer funnene med den tydelige konsensusen fra tidligere forskning om funnet av 4) behovet for kunnskaps- og kompetanseheving om hørselshemming. Funnene må tas med forbehold om at foreldrenes innsikt i psykososial tilrettelegging viser seg gjennom min studie å være utfordrende å kartlegge.

Abstract

This study examines the area of hearing loss and inclusive education, with the aim of gaining knowledge about how parents of children with hearing loss experience that the school facilitates inclusion in practice. The study sheds light on the parents' personal experiences related to facilitation and inclusion for their children, as well as their perspective on how the children themselves experience facilitation and inclusion. The study seeks to enlighten the following issue: What experiences do parents of children with hearing loss have with the school's facilitation of inclusion? To shed light on the study's problem, theory of inclusion, socio-cultural perspectives and various aspects of hearing loss are utilized. Previous research shows, among other things, that people with hearing loss have greater psychosocial problems than other peers, a lack of adaptation for the children with hearing loss in school, and how the adaptation affects both academic and social learning. Previous research also points to how the parents' involvement in the child's facilitation has a significant role in the education. Despite these findings, parents' experiences have received little attention in the field. Therefore, my purpose with the study is to contribute to knowledge development in the field, so that teachers, parents and other support systems' competence and attitudes related to children with hearing loss are updated, and in that way achieve a better inclusion in school. 11 parents participated in a digital qualitative survey of 42 questions, with a combination of both closed-ended and open-ended questions. The questions dealt with the parents' experiences and views related to 1) facilitation for the child with hearing loss, 2) the parents' role and involvement, and 3) expectations for the school's inclusion work. Key findings from the study shed light on the following aspects: 1) noise as a barrier to inclusion, 2) the importance of the psychosocial environment for the realization of an inclusive classroom environment, and 3) that inclusion largely depends on parents' involvement in implementing and maintaining measures. In addition, the findings correspond to the clear consensus from previous research on the finding of 4) the need for knowledge and competence development about hearing loss. The findings must be taken with the proviso that the parents' insight into psychosocial facilitation proves through my study to be challenging to map.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1 Innledning	1
1.1 Oppgavens tema.....	1
1.2 Bakgrunn.....	1
1.2.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2.2 Formål	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Begrepsavklaring.....	4
1.4.1 Det psykososiale miljø	4
1.4.2 Tilrettelegging for inkludering	4
1.4.3 Kommunikasjon	4
1.4.4 Hørselshemming	4
1.5 Oppbygning av oppgaven	5
2 Teori	6
2.1 Inkludering.....	6
2.2 Tilpasset opplæring.....	9
2.3 Sosiokulturell læringsteori.....	9
2.4 Kommunikasjon	10
2.5 Hørselshemming som funksjonshemming	11
2.6 Hørselshemming	13
2.6.1 Hørselshemmedes valgmuligheter	13
2.6.2 Ulik grad av hørselshemming	14
2.6.3 Rettigheter.....	14
2.6.4 Hørselshemming kombinert med andre vansker.....	15
2.7 Tilrettelegging.....	16
2.8 Ansvar	17
2.9 Kompensatoriske teknikker	18
2.10 Tidlig innsats.....	19
2.11 Overgang til skole.....	19
2.12 Skole-hjem-samarbeid	20
3 Tidligere forskning	22
3.1 Inkludering og tilrettelegging av hørselshemmede i praksis:.....	22
3.2 Et inkluderende skole-hjem-samarbeid	23
3.3 Tilrettelegging av det fysiske miljøet	24
3.4 Overgangen fra barnehage til skole	25
3.5 Faglig læringsutbytte.....	26

3.6 Kommunikasjon og sosial kompetanse	27
3.7 Lærerens rolle og holdninger	28
3.8 Viktigheten av kunnskap og kompetanse hos lærere og skoleledelse	29
3.9 Betydningen av det sosiale fellesskapet	30
3.10 Konsekvensen av en usynlig funksjonsnedsettelse	30
3.11 Dilemma ved tilrettelegging.....	31
3.12 Veien videre etter barneskolen	32
4 Metode	34
4.1 Kvalitativ metode	34
4.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	35
4.2.1 Hermeneutikk.....	35
4.2.2 Forforståelse.....	36
4.3 Metodisk tilnærming	37
4.4 Validitet og reliabilitet.....	38
4.5 Etske aspekter	40
4.6 Forberedelser til innsamling av data.....	41
4.6.1 Utforming av spørreskjema.....	41
4.6.2 Spørsmålsomfang	42
4.6.3 Spørsmålsinnhold.....	43
4.6.4 Skjemastruktur	44
4.6.5 Pilot	44
4.7 Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	45
4.7.1 Utvalgsriterier	45
4.7.2 Rekruttering av utvalg.....	45
4.8 Utvalg.....	46
4.9 Analyse.....	47
4.9.1 Tematisk metode.....	47
5 Resultat og analyse	49
5.1 Kort redegjørelse av bakgrunnsvariabler.....	50
5.2 Tema 1: Tilrettelegging	50
5.2.1 Tilrettelegging i skolehverdagen.....	50
5.2.2 Overgang fra barnehage til skole	53
5.2.3 Oppsummering.....	55
5.3 Tema 2: Skole-hjem-samarbeid	55
5.3.1 Foreldreinvolvering.....	55
5.3.2 Samarbeid.....	57
5.3.3 Oppsummering.....	59
5.4 Tema 3: Inkludering.....	59
5.4.1 Som deltaker i klassefellesskapet.....	59
5.4.2 Kunnskap for inkludering	62
5.4.3 Sosial aksept av jevnaldrende	65
5.4.4 Oppsummering.....	69
6 Drøfting.....	70
6.1 Teknisk tilrettelegging er ikke nok!.....	70

6.1.1 Fysisk og teknisk tilrettelegging	70
6.1.2 Pedagogisk tilrettelegging.....	72
6.1.3 Psykososial tilrettelegging	75
6.1.4 Oppsummering.....	79
<i>6.2 La foreldre være foreldre!</i>	<i>80</i>
6.2.1 Et felles ansvar.....	80
6.2.2 Hvem tar ansvaret?	80
6.2.2 Forventinger.....	83
6.2.3 Oppsummering.....	86
<i>6.3 Sosiale aspekter ved inkludering</i>	<i>86</i>
6.3.1 Tilhørighet.....	86
6.3.2 Anerkjennelse.....	88
6.3.4 Oppsummering.....	90
7 Avslutning	91
7.1 Oppsummering.....	91
7.2 Studiens mulige implikasjoner og videre forskningsbehov.....	93
7.3 Avsluttende bemerkninger.....	95
Litteraturliste.....	97
Figurliste.....	103
Vedlegg A. Godkjenning fra NSD.....	104
Vedlegg B. Informasjonsskriv	106
Vedlegg C. Spørreundersøkelse dokumentversjon	109

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema

Arbeidstittel: Hørselshemming og inkludering i skolen.

I mitt masterprosjekt skal jeg undersøke hvordan hørselshemmede barn inkluderes i skolen. Jeg har valgt å gjøre dette gjennom å se nærmere på hva foresatte opplever som god inkludering for deres hørselshemmede barn i skolen. Jeg skal utforske erfaringer de har med tilrettelegging for deres barn, samt søke svar på deres ønsker og forventninger til skolens inkluderingsarbeid. Dette vil jeg gjøre gjennom å undersøke hvordan foresatte opplever at skolen tilrettelegger for deres barn, foresattes rolle og involvering i tilretteleggingsprosessen, og hva de tenker kan bidra til enda bedre inkludering i opplæringen. Foresattes rolle og involvering har vist seg å ha stor betydning for barnet i skolesammenheng (Mjøen et al., 2021, s. 33). For å skape en dypere forståelse for hvordan man på best mulig vis skal legge til rette for inkludering, er det dermed relevant å utforske foreldrenes erfaringer med oppfølging og tilrettelegging.

1.2 Bakgrunn

1.2.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg blir ofte veldig sliten når jeg må svare på ting jeg egentlig ikke hører, men later som jeg hører det. Da blir det fort misforståelser og man kan få kommentarer som «er du dum eller?». (Breland, 2018)

Dette skriver hørselshemmede Caroline S. Breland i et debattinnlegg fra Drammens Tidende (Breland, 2018). Slike utfordringer er ikke Caroline alene om. Rundt 14,5% av Norges befolkning har nemlig en form for hørselsnedsettelse som påvirker hverdagen deres (Hørselshemmedes Landsforbund, u.å.c).

Hørselshemmede barn og unge ble i det forrige århundre vurdert til å ikke kunne delta i ordinær skole, og ble dermed atskilt og plassert i spesialskoler. På 1990-tallet ble disse spesialskolene nedlagt i Norge, som følge av den politiske debatten knyttet til urimeligheten om å sende de minste barna på internat, samt hvorvidt det ble stilt faglige krav til elevene. Etter dette skiftet

skulle hørselshemmede hovedsakelig bli inkludert i ordinære klasserom (Hjulstad et al., 2015, s. 19–20). Dette gjorde skolens og lærerens kunnskap om tilrettelegging om denne elevgruppen enda viktigere for å bidra til læring, utvikling og inkludering i skolen. Hørselshemmedes læring avhenger av lærerens og/eller skolens spesielle kompetanse og evne til å pedagogisk tilrettelegge for elever med slike funksjonsnedsettelse (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Med dette mener jeg både fysisk og teknisk tilrettelegging i klasserommet, slik som høyttalere og lyd- og lysforhold, samt pedagogisk tilrettelegging. Den pedagogiske tilretteleggingen vil si lærerens kompetanse om og holdninger til hørselshemming, knyttet til for eksempel organisatoriske løsninger og arbeidsmåter. I tillegg kommer også *psykososial tilrettelegging*. Min forforståelse er nemlig at den fysiske, tekniske og pedagogiske tilretteleggingen som blitt gjort for det hørselshemmede barnet, legger føringer for barnets psykososiale miljø. Det psykososiale klima er et resultat av denne tilretteleggingen. Skolen skal ifølge læreplanens overordnede del, «støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skoledagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Videre står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Av dette tolker jeg det slik at lærerprofesjonen favner ulike former for tilrettelegging i skolen – både den fysiske, tekniske, pedagogiske og psykososiale.

Prinsippet om inkludering handler om at alle barn skal både kunne ta del i aktiviteter, men også være en del av et sosialt og kulturelt fellesskap. Slike kommunikative fellesskap, stiller også krav til kommunikative ferdigheter, og barnets psykososiale miljø kan oppleves vanskelig dersom denne kommunikasjonen svikter. Naturligvis er det den kompetente voksne som skal ta hånd om ansvaret for et inkluderende fellesskap. Likevel kan det se ut som dette ansvaret oftest faller på barnet med hørselshemming (Kermit et al., 2014). For å fremme et godt psykososialt miljø står skoleledelsens holdninger om inkludering og tilpasset opplæring sentralt (Statped, 2020).

1.2.2 Formål

Tema for oppgaven er hørselshemming og inkludering. Oppgaven har som formål å få frem kunnskap om hvordan foreldre opplever at deres barn med hørselshemming blir inkludert i skolen i praksis. Foreldrene har unike kunnskaper og erfaringer om barnets hørselshemming, og om hvordan dette håndteres i skolesammenheng. Foreldrenes erfaringer kan gi innblikk i hvordan de opplever at barnet inkluderes, hva som fungerer, og hva de kunne ønske skulle vært

gjort annerledes. En konsekvens av foreldrenes kunnskap og erfaring, er foreldrenes pådrivereffekt, og jeg ønsker å få frem foreldrenes stemme og skape forståelse for deres rolle som barnets mellomledd i et samarbeid på tvers av etater, systemer og yrkesgrupper.

Foreldrenes perspektiv involverer samspillet mellom foreldre, barn og skolen. Blant andre, trekker Mjøen et al. (2021, s. 33) i sin rapport frem betydningen av foreldres støtte og deres rolle i utdanningssammenheng. Annen forskning som støtter dette (for eksempel Bruin, 2017), vektlegger betydningen av å utforske foreldrenes erfaringer med oppfølging av barnet, for å skape forståelse for hvordan man kan inkludere på en god måte i skolesammenheng. Til tross for foreldrenes betydning for barnets opplevelse av inkludering, har deres erfaringer fått lite oppmerksomhet i feltet (Hørselshemmedes Landsforbund, 2020). Prosjektet kan dermed være til hjelp for et bedre skole-hjem-samarbeid. Samtidig ønsker jeg at lærere og andre voksne skal få en større forståelse for hvilke psykososiale utfordringer barn med nedsatt hørsel møter på i skolen, og hva som kan hjelpe for å at barnet skal føle seg inkludert. Med større kunnskap om hørselshemming kan man legge bedre til rette for inkludering. Jeg har som ønske å bidra til kunnskapsutvikling på feltet, slik at lærere, foreldre og andre støttesystemers kompetanse og holdninger knyttet til hørselshemmede barn blir oppdatert, og at man dermed kan oppnå en bedre inkludering i skolen.

1.3 Problemstilling

Hvilke erfaringer har foreldre til barn med hørselshemming med skolens tilrettelegging for inkludering?

For å konkretisere problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål: 1) Hvordan opplever foreldrene skolens tilrettelegging for deres barn? 2) Hvordan opplever foreldrene skole-hjem-samarbeidet? og 3) Hvordan vurderer foreldrene skolens inkluderingsarbeid?

Problemstillingen fokuserer dermed på foreldrenes personlige opplevelser og erfaringer med tanke på deres barns opplevelse av tilrettelegging og inkludering i skolen. Når jeg omtaler «foreldre», kan det være én eller begge foreldrene, eller andre foresatte. Videre i neste underkapittel vil jeg forklare de mest sentrale begrepene knyttet til problemstillingen. Jeg har valgt å vente med funksjonshemming, inkludering og skole-hjem-samarbeid, som blir tydeligere redegjort i teorikapittelet.

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Det psykososiale miljø

I oppgaven anvendes Utdanningsdirektoratets (2010, s. 2) forståelse av det psykososiale miljø som «de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen». Det dreier seg dermed om å positivt fremme trivsel, helse og læring. Dette er en plikt som ifølge Opplæringsloven § 9a-1 (1998) skal sikres av skoleeier og skolen.

1.4.2 Tilrettelegging for inkludering

Inkludering er et overordnet prinsipp som skoleeier og lærer skal realisere i skolen (St. Meld. 30., 2003-2004). Tilretteleggingen for hørselshemmede i skolen inkluderer ofte tekniske løsninger, fysiske tiltak, pedagogisk tilrettelegging og andre inkluderings tiltak. Når jeg i oppgaven omtaler **skolen**, refereres det til skoleeier, ledelsen på skolen og skolen som organisasjon. Ved **læreren**, menes det hørselshemmede barnets kontaktlærer og ev. andre lærere med ansvar for tilrettelegging av barnets opplæring, som for eksempel spesialpedagog og faglærere.

1.4.3 Kommunikasjon

Vestly (2021, s. 13–21) forklarer kommunikasjon som både verbal og nonverbal. Det handler nemlig ikke bare om det som sies, men andre måter å uttrykke seg på, slik som å gråte, å gjøre en grimase og andre små signaler. Dessuten har tausheten en stor kommunikasjonskraft. Kommunikasjon forbindes ofte med *språket*, noe som omfatter både talespråk, tegnspråk og andre former for nonverbal kommunikasjon. Vestly (2021, s. 13) hevder at kommunikasjon er «vår eneste måte å samhandle med andre mennesker på. Uten muligheten til å kommunisere vil vi leve isolert fra omverdenen. Dette viser oss betydningen av vår evne til å kommunisere og til å gi uttrykk for våre meninger».

1.4.4 Hørselshemming

Det finnes ulike måter å betegne og omtale personer som hører mindre, alt etter hva man opplever som negativt ladet. Noen bruker «nedsatt hørsel», «hørselstap», «hørselsnedsettelse» eller «tunghørt». I min oppgave forholder jeg meg til betegnelsen «hørselshemmet». Hørselshemming som begrep, er en fellesbetegnelse som dekker alle arter og grader av det å være hørselshemmet. Det handler ikke primært om den manglende hørselen, men om utfordringer når det kommer til språklig samhandling, kommunikasjon og det å få med seg

informasjon som karakteriserer funksjonsnedsettelsen. I arbeidstittelen og abstract bruker jeg begrepet «Hearing loss», noe World Health Organisation (u.å.) definerer som: “A person is said to have hearing loss if they are not able to hear as well as someone with normal hearing [...]. It can be mild, moderate, moderately severe, severe or profound, and can affect one or both ears”. Det samsvarer med min definisjon av hørselshemming.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Opgaven består av syv kapitler: Innledning, teori, tidligere forskning, metode, resultat og analyse, drøfting og til slutt en avslutning. **Kapittel 1:** Innledningsvis blir oppgavens tema, formål, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. I tillegg er det en kort begrepsavklaring. **Kapittel 2:** Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling, og brukes som teoretisk rammeverk for senere analyse og drøfting av funn. **Kapittel 3:** Tidligere forskning tar også utgangspunkt i problemstillingen og anvendes i analyse og drøfting. Her redegjøres det for tidligere forskning på feltet, og jeg bygger videre på det gjennom mitt prosjekt. **Kapittel 4:** Oppgaven er basert på en kvalitativ forskningsmetode. I denne delen reflekteres det rundt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming med en hermeneutisk forståelse. Jeg kommer inn på metodiske valg, validitet og reliabilitet samt etiske aspekter. Jeg redegjør for valg som er foretatt knyttet til både forberedelser til innsamlingen av data, gjennomføringen av spørreundersøkelsen og prosjektets utvalg presenteres. Til slutt presenteres den tematiske analysemetoden som brukes i kapittel 5. **Kapittel 5:** I del 5 presenteres en tematisk analyse basert på sentrale resultater fra undersøkelsen. Analysen er basert på en abduktiv tilnærming, og jeg beveger meg frem og tilbake mellom egne resultat og teori og tidligere forskning. I dette kapitlet trekkes problemstillingens medfølgende forskningsspørsmål inn i de tre hovedtemaene som beskrives: Tilrettelegging, samarbeid og inkludering. **Kapittel 6:** I denne delen drøftes funnene fra undersøkelsen. Her beskrives tre nye hovedtemaer for å belyse problemstillingen best. Drøftingen sammenfattes med mål om å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. **Kapittel 7:** I del 7 oppsummeres funnene og jeg ser på hovedtendensene mot formålet med studien. Jeg presenterer studiens mulige implikasjoner, samt peker på videre forskningsbehov. Til slutt kommer jeg med noen avsluttende bemerkninger.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for oppgavens teorigrunnlag. Det første som presenteres og defineres er begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Deretter kommer det teoretiske rammeverket. Videre ses begrepet hørselshemming i lys av ulike perspektiv på funksjonshemming, deriblant GAP-modellen. Teorikapittelet går så dypere inn i hva som ligger i begrepet hørselshemming, med ulike grader, ansvarsfordeling tilknyttet dette, samt tilrettelegging. Videre redegjøres ansvar, tidlig innsats, kompensatoriske teknikker, overgang fra barnehage til skole og til slutt skole-hjem-samarbeid.

2.1 Inkludering

Et inkluderende læringsmiljø står som en av de mest sentrale verdiene for norsk skole. For å gi et kort historisk tilbakeblikk på inkluderingsbegrepet, kan man si at det starter på 1970-tallet, da ideen om *integrering* vokste frem. Målet var her å motvirke den segregerende praksisen. Barn med ulike funksjonsnedsettelse, som før ble plassert på spesialskoler, skulle nå integreres i skolens fellesskap. En kritikk mot et slikt integreringssyn var at individet selv må jobbe for å bli en del av fellesskapet (Hølland, 2021, s. 55). I løpet av 1990-årene ble integreringsbegrepet byttet ut med inkluderingsbegrepet, som i større grad tar utgangspunkt i et mangfoldig samfunn (Morken, 2016, s. 170). Samtidig som integreringsbegrepet vokste frem, ble spesialskolene nedlagt. Spesialskolene ble nå omgjort til kompetansesenter, som vi kaller Statped (den statlige spesialpedagogiske tjenesten) og hørselshemmede barn skulle nå hovedsakelig bli inkludert i ordinære klasserom (Hjulstad et al., 2015, s. 19-20).

Morken (2016) definerer inkludering som en ideologisk målsetting om at alle skal være med. I vid forstand handler det om å bryte ned skiller mellom mennesker og skape et miljø som blant annet innebærer likeverdig deltakelse, respekt for hverandre og det å være en del av et fellesskap (Morken, 2016, s. 165). Inkludering er et komplekst begrep som inneholder en rekke betydninger på ulike områder og nivåer (Haug, 2014, s. 11). Det kan handle om ideologier, strukturer, handlinger, opplevelser, resultater og følelser. Begrepet kan ifølge Haug (2014) konkretiseres til fire utfordringer knyttet til det å sikre fellesskapet, deltakelse, medvirkning og utbytte. Haug (2014, s. 9–14) presiserer også at det er enklere med intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre det i praksis i skolen, og retter seg mot inkludering med fokus på systemet. En skole som bygger på inkluderende prinsipper skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av diagnoser, kategoriseringer og bakgrunn. Idealet er at undervisningen skal være inkluderende,

og alle skal være samlet. Dette inkluderer vanskegrupper slik som hørselshemming. Tilpasset opplæring skal skje innenfor denne rammen. Haug (2014, s. 23) viser til dansk utdanningsforskning for inkluderingstiltak rettet mot skolen; for gruppen elever med særlige behov er det blant annet avgjørende med en overordnet og positiv holdning til inkludering for sosial og faglig utvikling. Som et aspekt ved og forutsetning for inkludering, kommer også begrepet *universell utforming*. Skolens virksomhet skal dermed utformes slik at skolens tilbud kan brukes av alle (Haug, 2014, s. 9). Brudd på universell utforming regnes som diskriminering (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008, s. §9).

I likhet med en rekke andre land, underskrev Norge Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) som omhandler retten til inkluderende opplæring for alle elever, inklusiv de med funksjonsnedsettelse. UNESCO sitt bidrag gjorde at synet endret seg fra å se på den enkelte eleven med særskilte behov, til skolens evne til å møte barna og deres behov. Dette favner hvordan man som skole planlegger og organiserer spesialundervisningen, med søkelys på et likeverdig og inkluderende opplæringssystem. Denne tanken om at funksjonshemmede elever har rett til inkluderende opplæring, gjenspeiles i dag i norsk lovverk om utdanning. I tillegg har vi CRPD, FNs konvensjon om funksjonshemmede sine rettigheter, som Norge forpliktet seg til å følge i 2013. Hovedmålet er å sikre funksjonshemmede like muligheter til å realisere sine menneskerettigheter, samt bidra til å motvirke diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Norge forplikter seg gjennom denne konvensjonen til å jobbe for at funksjonshemmede skal få tilgang til det fysiske miljøet, til transport, til informasjon og til kommunikasjon på lik linje med andre (Funksjonshemmedes fellesorganisasjon, 2019). Prinsippet om et inkluderende læringsmiljø fastslås i læreplanens overordnede del, og bygger i hovedsak på det felles ansvaret skolen, foreldrene, foresatte og eleven har for å fremme elevens trivsel, helse og læring. Inkluderingsarbeidet har som mål at eleven skal oppnå en opplevelse av tilhørighet i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Et viktig poeng i Salamancadeklarasjonen som også Morken (2016) og Haug (2014) understreker, er at inkluderingsbegrepet innebærer et perspektivskifte med tanke på barnet/ungdommen med spesielle behov. Fokuset endret seg fra å prøve å endre barnet slik at det tilpasses fellesskapet, til inkludering som innebærer at fellesskapet endrer seg slik at det omfatter alle.

Disse lov- og planverkene sier oss likevel lite om hva inkludering betyr i praksis og hvordan en som skole skal operere, men forteller oss at alle elever skal få undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger, uavhengig av om eleven får ordinært pedagogisk tilbud eller spesialundervisning. Dette med et overordnet inkluderende fokus; det skal i størst mulig grad skje i fellesskapet. Inkludering ligger dermed som en forutsetning for tilpasset opplæring.

Antia et al. (2002) introduserer og diskuterer betydningen av begrepet «membership», i tilknytning til en inkluderende opplæring for hørselshemmede elever. Dette medlemskapet refererer til å være en integrert del av klasserommet og skolesamfunnet (Antia et al., 2002, s. 215). Begrepet skal påvirke hvordan lærere jobber med inkludering av hørselshemmede i skolen, og sammenligner det med begrepet «visitorship». Skillet mellom begrepene kan forklares slik: en «visitor» har spesielle behov, og får sine nødvendige ressurser atskilt i spesialundervisning. Et «member» er *kvalifisert* til å delta i ordinær undervisning. For at «visitor» skal få besøke den ordinære undervisningen, er den nødt å oppfylle visse krav og forventninger (Antia et al., 2002, s. 215). Begrepet tar for seg perspektiver på læring og undervisning, der samhandling står i fokus for å kvalifisere til «membership». Det regnes ifølge Antia (2002) som en forutsetning for å oppnå en inkluderende praksis (Antia et al., 2002, s. 214). I praksis må læreren skape et «membership» med forventninger som er realistiske, men som også setter høye krav til den hørselshemmede. Dette forutsetter gjerne en ny måte å definere de tradisjonelle rollene, og skape et klassemiljø med plass til både den hørende og den hørselshemmede eleven. For å nå dette, kreves det kompetanse hos læreren. Læreren må da gjerne opparbeide seg kunnskap om hørselshemming selv, og strukturere undervisningen slik at medelevene er forberedt på hvordan en skal samhandle for læring i et inkluderende fellesskap (Antia et al., 2002, s. 226).

Inkludering handler om tilknytningen den enkelte har til fellesskapet. Det dreier seg altså om barnets faktiske opplevelse av å føle seg inkludert og anerkjent som likeverdig deltaker i opplæringen (Morken, 2016, s. 171). En slik ideologi skaper utfordring både for pedagogikken og for spesialpedagogikken (Morken, 2016, s. 165). Fokuset i Meld. St. 18 (2010-2011) rettes mot økte inkluderingsambisjoner, noe som også er et uttrykk for økende behov for spesialpedagogisk kompetanse i allmennpedagogikken. Det vil si at allmennlæreren i større grad må forholde seg spesialpedagogiske utfordringer. Et tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er en god forutsetning for å lykkes med inkludering og tilpasset opplæring (Nordahl, 2018, s. 107).

2.2 Tilpasset opplæring

I læreplanens overordnede del defineres prinsippet om tilpasset opplæring som et grunnleggende element. Skolen skal, uavhengig av barn og unges forutsetninger, gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling. Tilpasset opplæring skal sikre et godt læringsutbytte gjennom variasjon og tilpasninger i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15–16). Menneskets likeverd og tanken om at alle skal få nytte av undervisningen lovfestes også i Opplæringsloven (1998) §1-3 der «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Videre understrekes det i samme lov § 5-1 om retten til spesialundervisning; at dersom eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, skal spesialundervisningen legge til rette for et forsvarlig utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998). Man kan si at tilpasset opplæring i hovedsak handler om at opplæringen skal legges til rette for at elevene skal kunne oppleve gleden av å mestre og å nå målene sine. I tillegg skal eleven få arbeide med fagene slik at de må strekke seg og få møte utfordringer. For å oppnå dette er det nødvendig å variere bruk av lærestoff, arbeidsmåter og organisering.

I skolesammenheng henger inkludering tett sammen med prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring i en inkluderende skole innebærer ulike former for særskilt tilpasning, og ikke bare spesialundervisning (Morken, 2016, s. 172). Tiltakene for å realisere tilpasset opplæring inngår i bestrebelsene på å aktualisere prinsippet om inkludering.

2.3 Sosiokulturell læringsteori

Som forklart over, dreier **tilpasset opplæring** og **inkludering** seg om hvordan legge til rette for at alle elever skal kunne samhandle og delta i opplæringen, som del av et sosialt fellesskap. Også innenfor sosiokulturell læringsteori er det sosiale fellesskapet sentralt. Prosjektet bygger på et sosiokulturelt syn på læring. Jeg retter søkelys mot et helhetlig kunnskapssyn, med troen på at man ikke bare skal fokusere på faglige kunnskaper, men også på personlige og sosiale sider. Denne tanken støttes og bygger på den sosiokulturelle teorien, der Lev Vygotskij sin læringsteori står sentralt (Williams, 1989).

Med tanke på forholdet mellom utvikling, undervisning og læring, tar Vygotskij utgangspunkt i måling av barnets mentale utvikling. Her trekker han frem sonen der barnet er i utvikling, mellom det barnet klarer selv og det det klarer med assistanse fra andre (Dysthe, 2001, s. 78). Slik assistanse omtales også som «stillasbygging» (Dysthe, 2001). Både den som lærer og den som underviser er aktive i den sosiale samhandlingsprosessen, og aktiv samhandling er en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted (Dysthe, 2001, s. 80). Det sosiokulturelle perspektivet handler dermed mye om samarbeid og dialog – at elevene får lære sammen med andre. På denne måten påvirker omgivelsene en stor del av læringen. Kunnskap skapes nemlig gjennom menneskers aktivitet i sosiale og kulturelle fellesskap med språk som viktig redskap. Et slikt syn har vært interessant å undersøke da mye av det sosiokulturelle synet handler om kommunikasjon og samhandling mellom mennesker. I dette tilfellet er det ikke nødvendigvis snakk om kommunikasjon i form av tradisjonelt talespråk, men andre måter å kommunisere, som også er **språk**.

2.4 Kommunikasjon

Ordet *kommunisere* betyr ifølge Hinze (2009) å «gjøre felles». Det er noe man gjør for å kunne dele opplevelser, erfaringer og følelser. Vi kommuniserer på ulike måter for å uttrykke våre ønsker og meninger. Kommunikativ kompetanse innebærer å kunne bruke språket til slike formål (s. 269).

Studiens tilnærming til læring vektlegger sosiale aspekter knyttet til uformell hverdagskommunikasjon og læring i samhandling med omgivelsene. I dette tilfellet er det spesielt snakk om interaksjon mellom barnet, foreldre, medelever og lærere. Her kommer Vygotskij's teorier om stillaser som utgangspunkt for utviklingen (Williams, 1989, s. 114–115). Som hørselshemmet blir naturligvis tilgangen på kommunikasjon og informasjon påvirket og det tas gjerne flere sanser i bruk for å lette kommunikasjonen. Det gjelder for eksempel non-verbal kommunikasjon slik som mimikk og kroppsspråk. Her er barnet avhengig av god tilrettelegging av det fysiske miljøet (Statped, 2021f). For at barn med nedsatt hørsel skal få mulighet til å forstå og bli forstått, er arbeid med kommunikasjon og språk gjennom opplevelser og erfaringer en sentral del av opplæringen. Visuelle kommunikasjonsmidler kan her være til stor hjelp (Signo, u.å.). Slike kommunikasjonsmidler er en form for *redskap*, slik Dysthe (2001) bruker begrepet.

2.5 Hørselshemming som funksjonshemming

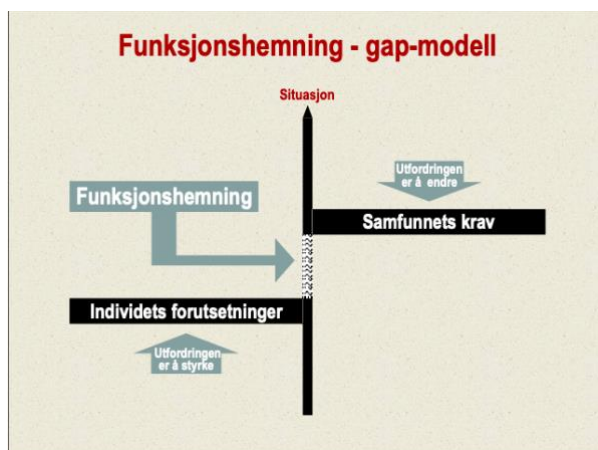
Ifølge FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2006, s. 6), kommer funksjonshemming som et «resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre».

Det finnes ulike måter å forstå funksjonshemming. Haegele og Hodge (2016) gir en oversikt over en av disse diskursene, med den medisinske og sosiale modellorienteringen. Her antydes det ikke at én modell representerer en bedre praksis enn den andre, men begge som nødvendige for å skape et helhetlig bilde på funksjonshemming. Det forklares hvordan hver av modellene plasserer sine perspektiver på funksjonshemming og hvordan de samhandler med personer med slike funksjonsnedsettelse (Haegele & Hodge, 2016, s. 194). Haegele og Hodge (2016, s. 194–195) fremstiller den *medisinske modellen* med et individuelt syn, som fokuserer på den funksjonshemmedes mangler eller abnormitet. Siden den er medisinsk orientert, bygger den på biologiske perspektiver. Personen med funksjonshemming blir ofte referert gjennom en diagnose, med målet om at vansken eller den «syke rollen» skal fikses. De skal altså normaliseres ved hjelp av en profesjonell, for å bli en del av de eksisterende samfunnet. Det vil si at samfunnet forblir det samme, mens individet skal endres. Annerledesheten regnes dermed som negativt gjeldende, noe som kan være kritikkverdige ved denne modellen. Funksjonshemminger kan ikke alltid forbedres medisinsk og vedkommende blir dermed sett på som å ha behov for hjelp. I utdanningssammenheng vil man ifølge den medisinske modellen være avhengig av fagpersoner som har tilgang til ressurser for å inkludere eleven. Men igjen, her må det foreligge en spesifikk diagnose for å få innvilget denne hjelpen. Noe av kritikken i denne modellen ligger i hvorvidt den medisinske personell tar hensyn til hva personer med nedsatt funksjonsevne verdsetter og ønsker (Haegele & Hodge, 2016, s. 194–196).

I den *sosiale modellen*, står sosial inkludering sentralt. Her ble fokus rettet mot den sosiale konstruksjonen som svikter individet. Det fordres en sosial og politisk endring, der samfunnet tilpasser seg og ikke mennesket selv. Haegele og Hodge (2016) poengterer et viktig skille mellom begrepene funksjonshemming og funksjonsnedsettelse. I denne modellen anvendes funksjonshemming. Funksjonsnedsettelse oppfattes som en abnormitet i kroppen, en begrensning. Funksjonshemming, på den andre siden regnes som begrensninger forårsaket av en sosial organisasjon som ekskluderer dem fra samfunnslivet. Dette er et viktig skille fordi den sosiale modellen antyder at det ikke er kroppsfunksjonen som er dens begrensning, men at

individer med funksjonsnedsettelse ekskluderes fra deltakelse i samfunnet. Det å ha en funksjonsnedsettelse regnes ikke som å redusere en persons velvære i seg selv, men det handler om folks holdninger til personer med funksjonsnedsettelse. I motsetning til den medisinske, som anser den funksjonshemmede som «feil», blir det her sett på som noe unikt. Nedsettelsen indikeres hverken som positiv eller negativ. En slik modell kritiseres blant annet for å ikke kunne adressere nedsettelse ved individer, noe som kan være vesentlig for den funksjonshemmedes opplevelser (Haegele & Hodge, 2016, s. 194–197).

I norsk sammenheng er det vanlig å innta rolle et sted mellom disse modellene, ved bruk av den forskningsbaserte tilnærmingen som gjerne kalles *relasjonell modell av funksjonshemming*. En slik modell legger vekt på relasjonen mellom funksjonsnedsettelsen og utformingen av omgivelsene. Det kalles også ofte for GAP-modellen grunnet gapet mellom nettopp dette; funksjonsevnen og omgivelsenes implisitte krav (Owren, 2020, s. 39). Modellen under er hentet fra St. Meld Nr. 40 (2002-2003, s. 9), med en illustrasjon av begrepet funksjonshemming.



Figur 1 GAP-modell. (St. Meld. 40, 2002-2003)

GAP-modellen legger til grunn et viktig poeng for oppgavens definisjon av hva funksjonshemming innebærer og at det ikke er noe man «er» grunnet sin funksjonsnedsettelse, men som den sosiale konteksten gjør at man «blir». Det vil si at i modellen er det samspillet mellom individets forutsetninger og det eksterne miljøet som kommer i fokus (Owren, 2020, s. 39). I lys av FN konvensjonens (2006, s. artikkel 7) definisjon, regnes hørselshemming som en funksjonshemming. Hørselshemmingen blir et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt hørsel og barrierer knyttet til holdninger og omgivelsene generelt. Det vil si at personen hindres i å delta i samfunnet fullt ut og på lik linje med andre, grunnet dens nedsatte hørsel. Owren (2020) forklarer at målet med modellen blir å lukke dette gapet. Når en funksjonshemmet person befinner seg i gapet, kan tilstrekkelig tilrettelegging fra samfunnet

eller personer, hjelpe for å redusere dette (Owren, 2020, s. 40). For hørselshemmede, kan et slikt tiltak, blant flere andre nødvendige, være bruk av mikrofoner i klasserom (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Lid (2008) hevder at manglende forståelse og fordommer om funksjonshemmede er en sentral årsakssammenheng med at utforming av omgivelsene ikke samsvarer med funksjonshemmedes forutsetninger.

2.6 Hørselshemming

Det er utfordrende å omtale prosjektets fokuspersoner på en presis måte og samtidig unngå stigmatiserende uttrykk. I dette prosjektet anvendes betegnelsen *hørselshemming* som en fellesbetegnelse som dekker alle arter og grader av det å være hørselshemmet. Det handler ikke primært om den nedsatte eller manglende hørselen, men om utfordringer når det kommer til språklig samhandling, kommunikasjon og det å få med seg informasjon, som karakteriserer funksjonsnedsettelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Ifølge dokument fra HLFs fagsjef hørsel, Birkeland (2021, s. 2) anslås det i Norge en gjennomsnittlig forekomst på 140 barn med hørselstap per årskull.

Med tanke på ulike hørselstap, skiller man helt overordnet mellom døve og hørselshemmede. Barn som er født døve eller med stort hørselstap blir etter vurdering og undersøkelser tilbudt Cochleaimplantat (CI). CI-apparatet er en kirurgisk implantert elektronisk enhet som gjør det mulig å oppfatte lydsignaler. Det skiller seg fra et høreapparat ved at høreapparatet gjengir og forsterker lyden gjennom en høyttaler, mens ved CI omformes lyd av elektriske signal som stimulerer hørselsnerven i sneglehuset direkte. Etter implantat må den hørselshemmede lære seg å tolke det elektroniske signalet. Selv med CI kan de oppleve å ha hørselstap tilnærmet lett og moderat hørselstap (Hørselshemmedes Landsforbund, u.å.a).

2.6.1 Hørselshemmedes valgmuligheter

Mange foreldre til barn med hørselstap er hørende og møter på en ny og utfordrende situasjon, med ulike spørsmål og problemstillinger. Det er foreldrene som avgjør hvordan barnet hovedsakelig skal kommunisere. Statped- eller PPT-ansatte med kompetanse innen hørsel gir ofte råd, der de vurderer med tanke på behov for talespråk/tegnspråk; skal man satse på det ene, det andre eller begge samtidig. Det er ofte individuelt gitt hvilke råd man får, men dette må skje i dialog med foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Det er også foreldrene som bestemmer hvilken språklig tilnærming barn med CI skal ha. De velger om de ønsker at barnet skal lære

seg bare talespråk, eller tegnspråk i tillegg. Med tegnspråk finnes to alternativer. Det ene er norsk tegnspråk (et helt eget språk basert på tegn), eller norsk med tegnstøtte (enkle tegn som støtte til norsk tegnspråk (Hørselshemmedes Landsforbund, u.å.b).

2.6.2 Ulik grad av hørselshemning

Når det gjelder grader av hørselstap, skiller man innen det spesialpedagogiske feltet ofte mellom de ulike gradene av nedsatt hørsel som for eksempel mild, moderat eller alvorlig (døvhets) (Kermit et al., 2014, s. 19). Det er disse benevningene som anvendes i prosjektets metode- og analysekapittel. Graden av hørselstap avhenger av hvilke nivåer av lyd man kan høre og testes gjennom audiogram hos audiografer. For å gi et innblikk i hva de ulike gradene av nedsatt hørsel kan bety i praksis, viser jeg til Verdens helseorganisasjon (WHO) (Helse Norge, 2020) sin gradering av hørselstap, som beskriver graden «lett hørselstap» (20-40 dB (Desibel)), slik at man fra 1 meters avstand kan høre og gjenta ord uttalt med normal stemme. Her kan høreapparat være aktuelt. Med «moderat nedsatt hørsel» (41-60 dB), klarer man å høre og gjenta ord uttalt med hevet stemme fra 1 meters avstand og som oftest anbefales høreapparat. I WHO (Helse Norge, 2020) sin beskrivelse inkluderes også «betydelig nedsatt hørsel» (61-80 dB) og graderes ut fra om personen kan høre noen ord når det blir snakket med høy stemme inn i det best fungerende øret og høreapparat er her nødvendig. Dersom høreapparat ikke blir et alternativ, anbefales munnavlesning og tegnspråk. Til slutt, «alvorlig nedsatt hørsel, inkludert døvhets» (81 dB eller større) gjør det umulig å forstå og høre selv svært høy stemme. Som hjelp til å forstå kan høreapparat være til hjelp og rehabilitering nødvendig.

I tillegg, noe WHO sin klassifisering ikke tar høyde for, kan hørselstap opptre på bare ett av ørene og kalles ensidig hørselstap (Statped, 2017). Hørselstap fører for flere også til tinnitus, eller øresus, en opplevelse av lyd som ikke opprinnelig kommer fra en ytre lydkilde (Helse Norge, 2020).

2.6.3 Rettigheter

Hørselshemmede har få egne rettigheter i kraft av å være hørselshemmet. Likevel finnes det noen eksempler, slik som Opplæringslovens § 2-6 (1998), som dreier seg om tegnspråk. Rettigheter for hørselshemmede er stort sett de som alle funksjonshemmede nyter godt av, slik som FNs Barnekonvensjon (1989) og FNs konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter (2006). Norge forplikter seg, ifølge FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, til å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne skal kunne nyte av alle

menneskerettigheter og grunnleggende friheter fullt ut på lik linje med andre barn. Handlingene skal alltid være til barnets beste. I tillegg skal staten sikre at barn med nedsatt funksjonsevne har «rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som berører dem» (Forente nasjoner, 2006, s. 6, artikkel 7).

Dersom den hørselshemmede ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen på skolen, kan en få innvilget retten til spesialundervisning, som lovfestes i Opplæringsloven kapittel 5 (1998). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) om «Rettigheter for hørselshemmede», er dette rettigheter knyttet til valg av språk, gruppestørrelser, psykososialt miljø og ulike former for tilrettelegging. Det er her snakk om teknisk og fysisk tilrettelegging, i tillegg til den pedagogiske tilrettelegging. Det psykososiale miljøet knyttes til inkludering i et godt læringsmiljø og er en form for psykososial tilrettelegging. Hvis foreldrene ikke velger tegnspråk som førstespråk til deres barn, er det § 5-1 i opplæringsloven (1998) som er aktuell.

2.6.4 Hørselshemming kombinert med andre vansker

I tillegg til hørselshemmingen kan hørselshemmede ha andre vansker eller ulike tilleggsvansker, slik som autisme, psykisk utviklingshemming og syndromer. Det kan også være vansker knyttet til å bevege seg, evne til tale og lyd, synsvansker (døvblindhet), spesifikke lærevansker og oppmerksomhetsvansker. Funksjonshemminger både forsterker og påvirker hverandre (Eilertsen, 2009, s. 257). Noen barn har dermed behov for annen type støtte og her er det viktig å identifisere hva som fungerer, for å skape muligheter for den enkelte (Signo, u.å.). Kombinasjonen av vansker kan by på flere utfordringer. La oss bruke døvblindhet som eksempel, der tilgang til bruk av kompensatoriske teknikker og mulighetene til å utnytte syns- eller hørselsrest, slik som munnnavlesning, reduseres (Eilertsen, 2009, s. 257). For noen, vil dermed hørselshemming være en sekundær utfordring kombinert med en annen.

Samtidig kan barnets hørselshemming medføre ulike tilleggsutfordringer og påvirke ulike utviklingsområder. Det å oppfatte lyd og visuelle stimuli er energikrevende. Tretthet, stivhet i nakke, dårlig balanse og smerte kan på sikt oppstå når barnet over tid strever med å få tak i hva som sies og hva som kommuniseres med mimikk. Musklene spennes og kroppen kommer ut av den balanserte kroppsaksen (Statped, 2021f). Slike forhold kan prege barnets kognitive og motoriske funksjoner. Det varierer blant annet hvordan barnet reagerer på tilstanden. Man kan bli rastløs, urolig og impulsiv, glemme fort, være uoppmerksom og oppleve vansker med å forstå sosial samhandling. Slik atferd kan gi symptomer og atferd som kan ligne på andre

tilstander (Signo, u.å.). Læreren må dermed være klar over at sansetap er slitsomt og barnet kan uttrykke dette gjennom utfordrende atferd, noe som kan være uttrykk for behov for for eksempel pause (Statped, 2021f).

2.7 Tilrettelegging

For at barn med nedsatt hørsel skal kunne få like muligheter til utvikling og læring på skolen, må det legges til rette for det, og kreves det innsats fra flere instanser (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For å sikre at det hørselshemmede barnet får et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud, skal skolen som nevnt sørge for at den får nødvendig individuell tilrettelegging, som omfavner fysisk (inkludert teknisk), pedagogisk og psykososial tilrettelegging.

Målet med den fysiske tilretteleggingen er et godt lyttemiljø. Det vil si tilrettelegging av lydforhold (etterklang og støy) og lysforhold (visuell kommunikasjon) (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Etterklangstiden og flutterekko (ekko) er viktige faktorer med tanke på lydforholdene i et rom. Dette kan måles i klasserommet og reguleres ved hjelp av for eksempel gardiner, absorbentplater og spaltepanel (Statped, 2021a). For å redusere auditiv bakgrunnsstøy kan man tilrettelegge med enkle tiltak; å lukke vindu og dører ved støy, tennisballer/filtknotter under stolbein og bord, slå av støyende bakgrunnslys (for eksempel musikk) (Statped, 2022a). Den visuelle støyen kan dempes ved bruk av enkle og ensfargede klær, matter, duker og tepper (Statped, 2022a). Fysisk tilrettelegging innebærer også hørselsteknisk utstyr for et godt lyd miljø slik som mikrofon med høyttalere, lydutjevningssystem og teleslynger. Her anbefaler Utdanningsdirektoratet (2015a) at bruk og vedlikehold av teknisk utstyr er en del av den individuelle opplæringsplanen (dersom eleven har rett til spesialundervisning). Det finnes også halsslynge, en bærbar teleslynge og fleksibel løsning som kan bæres fra rom til rom (Statped, 2022b)

Den pedagogiske tilretteleggingen handler om metodikk, organisatoriske løsninger og valg av arbeidsmåter. Det favner ifølge Statped (2021b) arealdisponering og gruppeinndeling, skolens forståelse av inkludering, forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, disponering av lærer og assistentressurser, skole-hjem-samarbeid, strukturering og visualisering av undervisning, samt eventuell bruk av tolk. Slike bevisste valg knyttet til de fysiske rammene og den voksens rolle kan gi gode løsninger for elever med nedsatt hørsel. Utdanningsdirektoratet (2015d) hevder at det å minske støy er en viktig suksessfaktor for at den

hørselshemmede skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Et godt pedagogisk tilbud er dermed sterkt knyttet opp til klassestørrelse. Samtidig henger antall elever også sammen med muligheten for at det hørselshemmede barnet skal få med seg det som skjer og kunne kommunisere med andre. Å dele klassen inn i mindre grupper er også et effektivt tilbud for å redusere støy og barnet kan lettere bruke kompensatoriske teknikker for å henge med. Åpne landskap og store basefellesskap med ansamling av mange barn, kan dermed by på utfordringer for det hørselshemmede barnet. Her er det viktig med god planlegging om hvordan utnytte rommene man har til rådighet og gjerne gjøre tiltak som å bruke skillevegger som lydisolerer (Statped, 2021a).

I tillegg kommer også *psykososial tilrettelegging* (Hørselshemmedes Landsforbund, u.å.b), med kultur, kommunikasjon og samspillsregler i klassen (Statped, 2021b). På et vis handler det mye om lærerens hørselsfaglige kompetanse. St. Meld. 31 (2007-2008, s. 76): «Alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. Et godt læringsmiljø har betydning for elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling. Det er skoleeier og den enkelte skole som har ansvar for å sikre elevenes rettigheter i skolehverdagen, i samarbeid med hjemmene». Arbeidet med et godt psykososialt miljø lovfestes også i Opplæringsloven kapittel 9, med skolens plikt om å sikre enkeltelevens individuelle rett (Opplæringslova, 1998§ 9a). Utdanningsdirektoratet (2010, s. 2) definerer et psykososialt miljø som «[...] de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen». Av dette tolker jeg det slik at lærerprofesjonen omfatter ulike former for tilrettelegging i skolen - både den fysiske, pedagogiske og psykososiale.

2.8 Ansvar

Skolen skal ifølge læreplanens overordnede del, «støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skoledagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Videre står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Hørselshemmedes læring avhenger av lærerens kompetanse og evne til å pedagogisk tilrettelegge for elever med slike funksjonsnedsettelse (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Elever med nedsatt hørsel kan ha spesielle utfordringer med å tilegne seg og utvikle språk og

mange har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det er skoleeier som har ansvar for at bemanningens kompetanse er tilstrekkelig (Opplæringslova, 1998§ 10-1). Aktuell kompetanse her kan være hørselsfaglig kompetanse (audiopedagogisk kompetanse), spesialpedagogisk kompetanse, tegnspråkkompetanse og norsk med tegnstøtte. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) skal hjelpe til med kompetanse- og organisasjonsutvikling og kan bistås fra Statped med det spesifikt hørselsfaglige i en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 1). Statped tilbyr lærere kurs for kompetanseheving innen disse feltene. Statped er et nasjonalt kompetansemiljø, som tilbyr hjelp for å bidra til at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov blir delaktige i utdanning, arbeidsliv og samfunnsniv og best mulig skal mestre eget liv. Statped jobber i stor grad etter forespørsler fra PPT. PPT har til hensikt å sikre et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. I skolesammenheng vil det være å legge til rette for barn med særskilte behov (Mordal et al., 2020, s. 13).

NAV Hjelpemiddelsentral bistår skolen og står med ansvaret for å blant annet låne ut hørselsteknisk utstyr og gi råd om tekniske muligheter. Skolen har ansvar for vedlikehold av teknisk utstyr på daglig basis (med unntak av CI og høreapparat). Ellers har Rikshospitalet ansvar for medisinsk, teknisk og poliklinisk audiopedagogisk oppfølging (gjelder særlig for barn med CI). Søknad for slike hjelpemidler sendes til Nav av foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Skoleeier har dermed ansvar for pedagogiske hjelpemidler, til et tilpasset pedagogisk opplegg, mens NAV Hjelpemiddel og tilrettelegging har ansvar for tekniske hjelpemidler. Selv om lærerne gjøres ansvarlig for særlig kompetanse og tilrettelegging for den enkelte elev i klasserommet, avhenger de av en skoleledelse som faktisk tar ansvar for kompetansehevingen innen feltet (Statped, 2021c). Språkutvikling foregår hele tiden og den hørselshemmede mister viktig språkutvikling hvis tiltakene ikke kommer tidlig.

2.9 Kompensatoriske teknikker

Personer med hørselshemming bruker ofte ulike kompensatoriske teknikker. For mange gjelder dette bruk av synet sitt som deres funksjonelle fjernsans (Jæger, 2009, s. 194). Munnnavlesning er et eksempel på en kompensatorisk teknikk som mange hørselshemmede får nytte av. Desto vanskeligere lyd- og støynivået er, jo mer behov for munnnavlesning. Derfor er det viktig at

læreren gjør seg visuelt tilgjengelig på denne måten, ved at samtalepartner for eksempel står i riktig posisjon (Statped, 2021f). Trening i munnavlesning kan fås ved språkoppfølging fra audiopedagog (Falkenberg, 2007). Likevel kan vanskelige lysforhold og annen visuell støy gjøre munnavlesning vanskelig.

Goffman (1968) introduserer fenomenet «passing». Gjennom en slik atferd vil barnet skjule sine utfordringer og late som den forstår det som blir sagt. Det handler om å fremstå som mest mulig normal og skjule stigma. En slik innsats vil være både fysisk og psykisk utmattende for et barn å kontinuerlig opprettholde.

2.10 Tidlig innsats

Det er også lovfestet i Opplæringsloven § 15-8 (1998) at skolen har ansvar for å «samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar». Det vil si at skolen har ansvar for å bringe inn nødvendig tverrprofesjonelt samarbeid ved behov. I St. Meld. 16 (2006-2007, s. 33) «... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring», fremheves viktigheten av at tiltakene settes inn så tidlig som mulig. Med *tidlig innsats*, menes at skolen skal skape en kultur der elever med ekstra behov får hjelp så snart problemet avdekkes. Statped (u.å.) hevder at barn med særskilte behov ofte blir oppfanget tidlig av hjelpeapparat i barnehagen, men at mindre vansker derimot ikke er like lett å fange opp. Der presiseres det at tidlig innsats også er viktig for barn med mindre vansker. Man skal ikke vente og se, man skal ta tak i den minste mistanke og undersøke om det foreligger noen vansker (Statped, u.å.). Hørselshemming er en usynlig funksjonsnedsettelse, som har lett for å bli glemt eller oversett av medmennesker rundt (bufdir, 2015).

2.11 Overgang til skole

Et annet viktig aspekt ved tidlig innsats og intervensjon, er overgangen fra barnehage til skole. Denne planleggingen bør være i gang i god tid før barnet begynner på skolen. Informasjonsdelingen (basert på samtykke) ved overgangen brukes som grunnlag for å utforme et pedagogisk tilbud som er tilpasset barnet. De viktigste tiltakene her er redusering av visuell og auditiv støy, måling av etterklangstid, teknisk utstyr (med opplæring av personale), formidling av barnas spesielle behov og kvalifisert personale ved eventuell tegnspråkoppfølging. Det har også stor betydning om læreren som skal undervise har kunnskap

om elever med nedsatt hørsel og at de forstår hva det kan innebære å ha nedsatt hørsel. Her er det viktig at pedagogene får tilbud om kurs og opplæring. Disse kursene er det ofte Statped som står for (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

2.12 Skole-hjem-samarbeid

Ifølge Opplæringsloven §1-2 (1998) skal skolens opplæring skje i «samarbeid og forståing med heimen». Nødvendigheten knyttet til et godt skole-hjem-samarbeid, presiseres også i St. Meld. 30 «Kultur for læring» (2003-2004, s. 26), og regnes her som en forutsetning for skoleutvikling. Et godt fungerende samarbeid gir et viktig bidrag til å støtte læringsprosessene hos den enkelte eleven (St. Meld. 30, 2003-2004, s. 15).

Nordahl og Drugli (2016, s. 3–4) skriver på vegne av Utdanningsdirektoratet om samarbeidet mellom skole og hjem. Her defineres *foreldreinvolvering* som det foreldrene gjør for å støtte barnets læringsprosess og faglige utvikling med tanke på aktivitet og engasjement i, holdninger til og kommunikasjon med skolen. Begrepet *foreldresamarbeid*, bygger videre på foreldreinvolvering, men dekkes i større grad av delt ansvar, med likeverd mellom partene; skole og hjem. Det rettes søkelys mot hvordan etablere gjensidig og konstruktivt samarbeidsforhold. Nordahl og Drugli (2016, s. 19–23) trekker frem noen strategier om hvordan samarbeid mellom skole og hjem kan fremmes. Strategiene knyttes til holdninger i skolen, støtte av foreldreinvolvering, avklaring av forventinger, positiv kontakt mellom foreldre og lærere og det å ha en forståelse av hva som kan hindre foreldrene i foreldreinvolvering. Et annet aspekt som trekkes frem under samarbeidsproblemer, er foreldrenes sårbarhet. Når det er snakk om situasjoner hvor barnet har vansker i skolen, vil det variere hvor sårbart foreldrene håndterer det. De kan lett bli bekymret for barnet, noe som kan vekke emosjonelle reaksjoner. Det er viktig at læreren er forberedt på dette, har en beredskap på hva man skal si og kan gjøre, tar hensyn til reaksjoner på en hensiktsmessig måte og fremmer en dialog som fokuserer på hva eleven trenger hjelp og støtte til på skolen og i hjemmet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 24).

Skolen og foresatte har et delt ansvar overfor eleven. Det skilles mellom ulike utviklingsområder med oppdragelse og sosial utvikling på den ene siden, og læring og faglig utvikling på den andre siden. Samtidig har de også et felles ansvar for elevens læring og utvikling. Skolen og foresatte må samarbeide og ha en dialog på hvordan dette skal løses (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Med tanke på ansvarsfordelingen er det ifølge St. Meld. 30 (2003-2004,

s. 108) slik at skolen har det faglige ansvaret, mens foreldrene har ansvar for oppdragelsen. Supplerende til skolens ansvar, står blant annet det å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene, informere elevene og de foresatte om deres rettigheter og plikter, skape læringsmiljø som fremmer helse trivsel og læring, samt lytte til de foresatte og samarbeide med dem i skolens utvikling av innhold og virksomhet (St. Meld. 30, 2003-2004, s. 108). Med dette kan man si at det er skolen som har den profesjonelle rollen og er de som skal legge til rette for medvirkning fra foreldrene sin side. Skoleledelsen skal også sikre at lærerne får denne kunnskapen i møte med hjemmet. Foreldrene til barn med hørselshemming forholder seg til mange aktører, slik som for eksempel Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Statped, SFO, skole, assistenter, pedagoger, lærere og Rikshospitalet. I møte mellom det hørselshemmede barnet og skolen er det mange beslutninger som må tas angående tiltak og tilrettelegging. Dette forutsetter et tett samarbeid mellom foreldre og skolen (Hørselshemmedes Landsforbund, 2020, s. 3). Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) sin Ad-hoc-rapport viser at «mange foreldre opplever at det er de som må koordinere det meste av tilretteleggingsløpet» (Hørselshemmedes Landsforbund, 2020, s. 3)

St. Meld. 31 (2007-2008, s. 33) «Kvalitet i skolen», påpeker at et godt samspill og samarbeid mellom skole og hjem forutsetter at begge partene kommuniserer tydelig. For å unngå misforståelser, må dermed foresattes forventninger avklares tidlig. Foresatte bør gjøres klar over hva som inngår i et skole-hjem-samarbeid, i foreldreinvolvering, samt hvordan ansvarsfordelingen mellom skole og hjem fordeles. Arbeidet for et inkluderende og velordnet læringsmiljø, skal bygge på elevenes, foreldrenes og undervisningspersonellens opplevelse av situasjonen på skolen (St. Meld. 31, 2007-2008, s. 76).

3 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over tidligere forskning på feltet, både norske og internasjonale referanser. Jeg benytter meg av en narrativ litteraturgjennomgang. Utgangspunktet er Kermit (2018) sin kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning: «Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole». Kermit (2018) sin kunnskapsoversikt var til stor hjelp for å posisjonere mitt prosjekt og man kan si den var «kjernen» eller utgangspunktet for mange av mine manuelle søk. Utvalgsstrategien for mine søk var i hovedsak snøballmetoden, i tillegg til søk i bibliotekets søkemotor Oria. Ved snøballmetoden går man gjennom referanselister av inkluderte studier i diverse forskning. Videre ved bruk av siteringssøk, kommer forsker i kontakt med annen relevant forskning som kan være interessant å ha med i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 56–57). I rapportenes (Kermit, 2018; Mjøen et al. 2021) referanseliste fant jeg diverse vitenskapelige artikler, doktorgradsavhandlinger og vitenskapelige kunnskapsopsummeringer som kan knyttes til forskningens problemstilling.

Søkemethoden for denne litteraturgjennomgangen baseres på empiriske studier som omhandler hørselshemming, samt praksis for tilrettelegging og inkludering i skolesammenheng. Alle inkluderte vitenskapelige artikler er fagfellevurderte, hvorav mesteparten den internasjonale forskningen er basert på norske data. Jeg presenterer tidligere forskning innenfor relevante tema for mitt prosjekt.

3.1 Inkludering og tilrettelegging av hørselshemmede i praksis:

Tidligere i oppgaven ble det redegjort for inkludering som prinsipp. Hvordan inkludering fungerer i praksis virker ikke alltid slik som ideen tilsier. Mjøen et al. (2021) sin rapport «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede», har som delmål å få kunnskap om inkluderingspraksiser i ungdomsskole og videregående skoler for elever med hørselsnedsettelse, samt beskrive viktige faktorer for å lykkes med å skape en likeverdig og inkluderende opplæring for hørselshemmede elever (Mjøen et al., 2021, s. iii). Her refererer Mjøen et al. (2021), til Kermit (2018) sin reviewstudie med forskningspublikasjoner fra 2010–2017, som viser seg å være relativt samstemte. Han konkluderer med følgende:

De underbygger samlet at nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes når det gjelder å etablere inkluderende praksiser der man har hørselshemmede barn og unge sammen med typisk hørende jevnaldrende. Prisen for dette er det først og fremst

hørselshemmede barn og unge som betaler: De 1) oppnår som gruppe dårligere resultater på skolen sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende, de 2) har større psykososiale utfordringer, er mer ensomme og sliter med å oppnå den opplevelsen av medlemskap i jevnaldrendefellesskapet som mange andre tar for gitt. Endelig 3) er det ingenting som tyder på at de blir tatt med på råd hverken når utdanningsopplegget deres utformes eller underveis i utdanningsløpet. (Kermit, 2018, s. 7).

Kunnskapsoversikten viser et tydelig fravær av inkluderingspraksiser. Ifølge Statped's (2020) nettartikkel «Nedsatt hørsel og inkludering», peker mange elever og deres foreldre på at det er det psykososiale miljøet som er hovedårsaken til vanskene elevene opplever på skolen. «Push-in»-modellen løftes frem som et tiltak som ser ut til å fungere bedre for noen elever med hørselsnedsettelse, kontra å tas ut av klasserommet. Dette innebærer at ekstra ressurser settes inn. Et viktig prinsipp her er at eleven ikke bare skal ta del i aktiviteter, men også være en del av et kulturelt og sosialt fellesskap.

3.2 Et inkluderende skole-hjem-samarbeid

Mjøen et al. (2021) løfter frem foreldrenes støttende rolle i kontakt med skoleledelsen og støtte ved behov for tilrettelegging av teknisk utstyr. I en kvantitativ spørreundersøkelse viser resultatene at 81% av elevene stemmer *for* at «foreldrene har forstått mine problemer og bekymringer», for så at de i kvalitative intervju omtales som «advokater» i møte med skoleledelsen (Mjøen et al., 2021, s. 33).

Burin (2017) sin phd-studie “Parents’ Experiences on Follow-up of Children’s Language Learning after Cochlear Implantation” retter søkelyset mot hvordan foreldre opplever oppfølging av deres barns språklæring i skolen. Hovedfunnet i studien viser at foreldrenes engasjement i barnets språklæring har en vesentlig rolle i opplæringen og er noe de selv føler et stort ansvar for. De formidler et stort behov for profesjonell støtte, som er avgjørende for å kunne hjelpe og legge til rette for barnets språklæring (Bruin, 2017, s. 61). Studien viser at foreldrenes erfaringer er preget av usikkerhet. Usikkerheten involverer bekymringer for å «gjøre feil» i opplæringen. Foreldrene og barna understreker eventuelle tiltak og hjelp fra profesjonell støtte som kunne gitt rom for at foreldrene i større grad får opptre som foreldre og ikke en pedagogisk rolle som lærere (Bruin, 2017, s. iv). Foreldrenes sentrale rolle blir også løftet frem i Rekkedal (2017) sin studie. Her assosieres svært involverte foreldre positivt med elevenes deltakelse i undervisningsaktiviteter. Funn i studien viser blant annet at

klasseromspraksiser der foreldre er sterkt involvert, bruker lærerne i større grad mikrofoner regelmessig, sett mot foreldre med lavere engasjement (Rekkedal, 2017, s. 188). Samtidig viser resultatene at foreldreinvolvering har ingen innflytelse på elevenes vurdering av forhold til jevnaldrende og klassemiljø. Dermed er det grunn til å anta at foreldrene har mindre innflytelse på barnas sosiale relasjoner og aktiviteter, enn de har på bruk av teknisk tilrettelegging (Rekkedal, 2017, s. 189).

3.3 Tilrettelegging av det fysiske miljøet

Kermit (2018, s. 54) hevder at «Inkludering handler ikke om å gjennomføre ett bestemt tiltak. Tvert imot er det snarere slik at det dreier seg om å fylle på med så mange tiltak som mulig, slik at summen av det som fremmer inkludering blir større enn summen av faktorer som hemmer inkludering». Likevel er en viktig implikasjon av dette, at det stilles ressurser til rådighet slik at skoler får mulighet til å omstille sine tradisjonelle praksiser til å bli mer inkluderende.

Målet med Kermit et al. (2014, s. ix) sin rapport «En av flokken», var å frembringe kunnskap om skolesituasjonen til barn og unge med sansetap (syns- og hørselstap). Fokuset ble rettet mot hvordan tilrettelegging påvirker barnas læring og sosiale deltakelse. Rapporten bygget på både kvantitative data fra spørreskjemaundersøkelse (s. 35), samt kvalitativt intervju (s. 52). Rapporten gir relevant informasjon om *lærerens* og *skolens* viktige rolle i møte med den hørselshemmede. Kermit et al. (2014) hevdet at det i skolen ble undervist på premissene til det hørende flertallet. Slik praksis fordret at de hørselshemmede måtte jobbe hardt for å følge med i timen (s. 126). Interessante funn her er lærerens tilrettelegging i klasseromspraksiser for hørselshemmede. Det ene er mangel på tilrettelegging. Likevel, selv om det ble tatt i bruk mikrofoner i klasserommet, varierte det hvor godt det fungerte i praksis. Flere av informantene uttrykker også å selv måtte ta ansvar for teknisk utstyr som svikter. Mangel på tilrettelegging regnes dermed som en alvorlig hindring for målsettingen om inkludering av hørselshemmede i skolen (Kermit et al., 2014, s. 89–92). Funnet om mangel på tilrettelegging bekreftes i Mjøen (2021) der det blant annet kommer frem at det varierer hvor godt de ulike skolene er utstyrt av tekniske hjelpemidler. Dette gjelder for eksempel mikrofonanlegg kun i ett klasserom, for store klasserom og mangel på kunnskap. Mjøen (2021, s. 30–31) hevder at «Hørselshemmede er avhengig av at utstyret er på plass og at det virker, samtidig hjelper det ikke at hørselsteknisk utstyr er montert, hvis ikke lærere og medelever er påpasselige med å bruke utstyret». Rekkedal

(2017, s. 188) trekker også frem ulike aspekter knyttet til den fysiske tilrettelegging ved bruk av mikrofon i klasserom. Mikrofonbruk kan skape et tilgjengelig læringsmiljø med forutsigbare kommunikasjonsituasjoner. Dette er viktig for elevenes motivasjon og faglige ferdigheter. Samtidig kan mikrofonbruk demonstrere lærerens og medelevers holdninger til inkludering av elever med hørselshemming – det bidrar til et støttende læringsmiljø.

Sæbø et al. (2016, s. 64) trekker i sin studie frem spesielt tre former for tilrettelegging fra sin studie som ser ut til å være på plass: Mikrofoner i klasserom, lyd-dempingstiltak og redusert klassestørrelse. Likevel presiseres konsekvensen av *støy*. Flere av informantene uttrykte at bråk i klasserommet gjør at man ikke klarer å konsentrere seg, lyder oppleves som plagsomme og at de generelt blir slitne og utmattet etter en skoledag (Sæbø et al., 2016, s. 59-64). Det å minimere støy regnes som en viktig faktor i tilretteleggingen (et eksempel er redusert gruppestørrelse). Samtidig regnes ikke støyreduksjon bare som teknisk og administrativ tilpasning, men krever også kontinuerlig, bevisst og felles innsats av alle aktører, der medelever er inkludert (Kermit, 2018, s. 8). Mjøen et al. (2021, s. 31) finner det at klassestørrelse har mye å si for hva hørselshemmede får med seg av det som blir sagt. I situasjoner hvor den hørselshemmede eleven plasseres i store klasserom sammen med store grupper, resulterte ofte i at eleven måtte ut i grupperom for å få arbeidsro.

3.4 Overgangen fra barnehage til skole

I Kermit et al. (2018) sin sammenfatning av resultater, presiserer han betydningen av tidlig intervensjon. Her vektlegges det at man ikke nødvendigvis må tenke på skolen som den hovedansvarlige for utenforskapet de hørselshemmede opplever. God inkludering er ikke lettere å få til i barnehagen selv om de er små, og Kermit (2018) viser til forskning som dokumenterer at barnehagen også svikter på disse områdene. En av disse er Kristoffersen og Simonsen (2013, s. 12), som også løfter frem kompetanse og kunnskap som nødvendig for å oppnå god inkludering i barnehagen.

Med tanke på overganger i skoleløpet, både fra barnehage til skole, til ungdomsskole, til videregående, spiller foreldrene en sentral rolle. Foreldrene er viktige i kommunikasjonen med ledelsen på skolen, og det later også til at de er viktige kunnskaps- og erfaringsformidlere (Mjøen et al., 2021, s. 34). Kermit et al. (2014) hevder at for mange foreldre, kan slike overganger være vanskelig. Studiens informanter forteller om ulike erfaringer, men flere gav uttrykk for at når de hadde barn i barnehagen ble de bedre fulgt opp, mer stabilitet i personalet

og at det ofte kun var en kontaktperson. Skolene beskrives her som et sted som har mindre tilgjengelig informasjon, større gjennomstrømning og løse bånd og foresatte må bruke mye tid på å innhente informasjon. Informasjon og kunnskapsoverføring som uteblir i overganger kan gi uheldige konsekvenser for den hørselshemmede og virke merbelastende for foreldre/foresatte. I tillegg står foreldre ovenfor en rekke valg som skal tas på vegne av barnet knyttet til skole- og opplæringstilbud. Flere uttrykker at de ikke hadde full oversikt over mulige konsekvenser og implikasjoner knyttet til valget. Mange føler dermed usikkerhet for å treffe de beste beslutningene (Kermit et al., 2014, s. 83–84). Tøssebro (2014, s. 230) beskriver hvordan overganger i livsforløpet til barna med funksjonshemming er ekstra vanskelige. Ved overgangen hvor barnet beveger seg fra barnehage til skole, er hørselshemmede barn mer sårbare enn sine jevnaldrende. Data fra Mjøen et al. (2021, s. 49) viser at hørselstekniske hjelpemidler vanligvis er installert i løpet av skoleårene, men det er ikke nødvendigvis klart til skolestart.

3.5 Faglig læringsutbytte

Hjulstad et al. (2015) sin kunnskapsoversikt viser også til funnet om at barn og unge med hørselshemming jevnt over strever mer enn typisk hørende jevnaldrende (Hjulstad et al., 2015, s. 13). Blant publikasjonene som sier dette, finnes en rapport av Hendar (2012) som tok for seg hørselshemmedes læringsutbytte i skolen. Studien fanget opp landsdekkende data fra hørselssentralene gjennom innsamling av spørreskjema fra kontaktlærere og foreldre (Hendar, 2012, s. 11-12). Databasen ble brukt som grunnlag for å få frem opplysninger om hvordan elever med hørselsnedsettelse opplevde skolen (Hendar, 2012, s. 37). Hendar (2012) hevder at som gruppe betraktet¹, oppnår hørselshemmede dårligere resultater enn hørende jevnaldrende (Hendar, 2012, s. 76). Resultatene fra rapporten viser at skolene har vanskeligheter med å utjevne og kompensere for døve eller hørselsnedsatte elever, noe som regnes som et pålegg læreren har (Hendar, 2012, s. 73). Dette tatt i betraktning, er det viktig å presisere funnet om at det var en stor del av variasjon i resultatene og dette kan knyttes til faktorer som ligger utenfor skolens kontroll (Hendar, 2012, s. 77). Demografiske faktorer (tilleggsversker, grad av hørselstap, minoritetsspråklig bakgrunn, kjønn) og sosiale bakgrunnsfaktor (foreldreutdanning) viste seg å ha betydning for læringsutbyttet (Hendar, 2012, s. 47).

¹ Datamateriale regnes som representativt for populasjonen hørselshemmede og døve elever (Hendar, 2012, s. 16)

Organisering av klasser med mer enn bare én hørselshemmet elev i en jevnaldrende gruppe, såkalt «co-enrollment», er en metode som virker positivt både med tanke på læring og inkludering (Hjulstad et al., 2015, s. 89).

3.6 Kommunikasjon og sosial kompetanse

Hjulstad et al. (Hjulstad et al., 2015, s. 35) finner i sine oversiktsstudier som belyser inkludering og sosial interaksjon at kommunikasjon ble identifisert som den viktigste faktoren for å fremme sosial interaksjon. Lignende funn presenteres av Kermit et al. (2010) som i sin kvalitative studie fokuserte på jevnaldrendesamtaler (s. 250). Studien tok for seg hørselshemmede barns kommunikasjon med jevnaldrende og hvordan dette påvirker barnets opplevde sosial deltakelse med sine medelever. Datamaterialet ble basert på observasjon av seks norske barn i alderen 4-8 år (Kermit et al., 2010, s. 250). Kort oppsummert viser resultatene at hørselshemmede barn opplever utfordringer knyttet til kommunikasjon med jevnaldrende, med tanke på både det å starte og å opprettholde en samtale. Det viste seg at samtaler ble lengre dersom de var vokseninitierte eller knyttet til konkrete samhandlingsprosjekter og ikke løsrevet fra konteksten. Kermit et al. (2010) konkluderte med at komplekse jevnaldrendesamtaler var bekymringsfullt fraværende og hevdet at slike samtaler var viktige for barns kognitive, språklige og sosiale utvikling (s. 268-269).

Sæbø et al. (2016, s. 55) gjennomførte en kvalitativ studie med formål om å fremskaffe ny informasjon om hørselshemmedes sosiale og utviklingsmessige situasjon og gir verdifull informasjon om barns egne opplevelser av å ha hørselshemming. Forskningen baseres på intervju av 8 døve barn med CI (8-12 år), supplert med spørsmålsbesvarelser fra foreldre. Her ble deltakelse i samspill med jevnaldrende vektlagt, men forskningen løftet også frem hvordan barna opplevde og deltok i tilrettelegging i skolen (Sæbø et al., 2016, s. 55). Informantenes (barna) skildringer illustrerer hvordan de forstår seg selv som deltakere i et «sosialt vi». Her fremkom det variasjoner; mange opplevde tilhørighet i fellesskapet, samtidig som det påpekes at hørselshemming ofte medfører kommunikasjonsmessige utfordringer (med tanke på for eksempel støy, jf. pkt. 3.3). I tillegg ble det uttrykt vansker knyttet til deltakelse i aktiviteter. Dette grunner i at barnet da er avhengig av en jevnaldrende som gjerne hadde kunnskap om CI, tilpasset seg i kommunikasjonen og tok hensyn (Sæbø et al., 2016, s. 60). Sæbø et al. (2016) påpekte dermed hvordan lydene er ubehagelige i seg selv, i tillegg til å være potensielle hindringer for å utfolde seg sammen med andre (s. 63). Resultatene viser til tre områder som

peker seg spesielt ut: kompetanse på tilrettelegging, kunnskap om egen hørselshemming og stigmatisering med frykt for utenforskap.

I Laugen et al. (2016) sin studie rettes søkelyset mot utbredelsen av psykososiale problemer, med tanke på kjønn, grad av hørselshemming samt andre potensielle faktorer knyttet til hørselshemming. Den kvantitative studien bygget på datamateriale fra 180 typisk hørende barn, som ble sammenlignet med 35 barn med høreapparat (4-5 år) (Laugen et al., 2016, s. 259). Datainnsamlingen inkluderte foreldrenes rangering av deres barns psykososiale funksjon og sosiale ferdigheter, samt barnets oppnådde ordforråd (Laugen et al., 2016, s. 259). Ifølge Laugen et al. (2016) står førskolebarn med hørselsnedsettelse i fare for utvikling av psykososiale problemer. Til tross for greit ordforråd, kunne barna oppleve psykiske vansker og dermed måtte den psykiske helsen til barn som presterer godt, også tas på alvor (s. 263). Graden av hørselshemming så ikke ut til å påvirke resultatene, men det gjorde derimot tidspunktet for oppdagelse av vanskene (Laugen et al., 2016, s. 264-265).

3.7 Lærerens rolle og holdninger

Rekkedal (2017, s. 188) hevder at lærere uten kunnskap om hørselshemming og det tekniske utstyret, møter sjelden behovet til den hørselshemmede. En inkluderende skole er dermed avhengig av skolen og lærerens holdninger og vilje til å gjøre nødvendige tilpasninger. Det samme bekreftes i Mjøen et al. (2021, s. 32) sin studie, hvor det uttrykkes at lærerens holdninger til og kompetanse om hørselshemming har stor betydning for om skolen evner å gjennomføre en inkluderende praksis. Her vises det til et eksempel i intervju, om et tilfelle hvor alt ble godt tilrettelagt med hørselstekniske hjelpemidler tilgjengelig i alle klasserom. Likevel ble eleven ekskludert i praksis, grunnet læreres motvilje til å bruke dem. Det dreier seg her om den pedagogiske tilretteleggingen knyttet til holdninger eller kunnskap som fremmer inkludering.

Rollen man tar som lærer er dermed særlig viktig for å kunne skape inkluderende praksis. Læreren regnes som barnets nøkkelperson (Mjøen et al., 2021, s. 37). Lærerens praksis avhenger så klart av personlighet og egne holdninger, men kompetansen den står inne med, samt rammefaktorer som de fysiske omgivelsene, teknisk utstyr og klassestørrelse spiller også en stor rolle. Bare den *følelsen* eleven har om læreren tar hensyn til hørselshemmingen, spiller inn på opplevelsen av inkludering og hvordan eleven har det på skolen. Læreren kan være til god hjelp for eleven, ved bare å være til stede og av å være en samtaleperson. Mye kan løses av å snakke sammen og drøfte problemene (Mjøen et al., 2021, s. 37).

3.8 Viktigheten av kunnskap og kompetanse hos lærere og skoleledelse

Kermit et al. (2014) påpeker et behov for tilstrekkelig kunnskap/kompetanse for å kunne inkludere elever med hørselstap både på skolen og i samfunnet ellers (s. 124). Med Mjøen et al. (2021, s. 30–31) sitt funn om mangel på kunnskap, menes det medelever og læreres kunnskap om hvilke utfordringer elever med hørselshemming møter på og hvilken tilrettelegging som er nødvendig. Denne kunnskapsmangelen kan føre til negative holdninger knyttet til bruk av teknisk utstyr. Jo mindre ansvar læreren tar, jo mer ansvar blir det på den hørselshemmede eleven. Den mest alvorlige konsekvensen av lærerens holdninger til bruk av tekniske hjelpemidler, er ifølge Mjøen (2021, s. 32) barnets opplevelse av å være til bry eller som et problem for medelever og lærer. Slike oppfatninger kan føre til å ikke lenger ønske å få tilrettelegging i det videre løpet. Her kommer de medfølgende konsekvensene av trivsel og opplæring.

Som nevnt i første avsnitt i dette kapittelet, foreligger det et sprik mellom teori og praksis med tanke på inkludering av hørselshemmede i skolen. Dette presiseres også avslutningsvis i Hjulstad et al. (2015, s. 92) sin kunnskapsoversikt. Til tross for gode intensjoner, og at både lærer og elever er klar over målet om inkludering og lover mot diskriminering, er ikke dette alltid like lett å gjennomføre i praksis. Diskrimineringen kan nemlig skje uten vonde intensjoner og kan handle om for eksempel tidspress eller mangel på kunnskap.

Innsatsen for å få på plass teknisk tilrettelegging kan tolkes som et uttrykk for hvilken betydning idealer om inkludering og likeverd har i praksis. Som jeg har gjort rede for i dette avsnittet, kan man se at flere studier peker på viktigheten av *læreren* i møte med den hørselshemmede. Som nevnt i teorikapittel (jf. pkt. 2.1.8 om ansvar), og som Mjøen et al. (2021, s. 50) understreker, er kommunen, skoleledelsen og andre aktører, sentrale for å legge til rette for en infrastruktur som støtter opp under en inkluderende praksis. Dermed vil skoleledelsens oppmerksomhet rettet mot inkludering, knyttet til målsetting, strategier og prioritering av kompetanseheving og utviklingsprosjekter også være avgjørende (Mjøen et al., 2021, s. 37). Kermit et al. (2014, s. 123–124) konkluderer med at det fra et makroperspektiv, er grunn til å mene at skolen som samfunnsinstitusjon, ikke gjør jobben sin godt nok. Når det gjelder den enkelte skole, på mikronivå, blir det mer komplekst. Noen skoler har en målbevisst inkluderingsstrategi, der lærere opplever kollegaer og skoleledelse som støttende, mens andre opplever dette i mindre grad. Her identifiserer Kermit et al. (2014, s. 124) spesielt tre problemområder: behov for

nytekning rundt inkludering, innarbeidede spesialpedagogiske praksiser, samt behov for tilstrekkelig kunnskap/kompetanse.

3.9 Betydningen av det sosiale fellesskapet

Den hørselshemmede eleven forholder seg til ulike grupper aktører som ser ut til å ha betydning. Mjøen (2021) konstaterer at sosialt nettverk og den ene læreren som en kan snakke med, er av stor verdi (Mjøen et al., 2021, s. 33). Det viser seg å være viktig å ha jevnaldrende venner og klassekamerater som forstår deg og din situasjon, for å oppleve inkludering. Både i Mjøen et al. (2021) og i andre undersøkelser (for eksempel Kermit et al., 2014) uttrykkes avhengighet av en venn eller assistent i klassen å spørre når den ikke hører det som blir sagt. Den hørselshemmede er da ikke komfortabel nok til å ta ordet selv, for å spørre om læreren kan gjenta (Mjøen et al., 2021, s. 36). Ved å ha en venn den hørselshemmede kan spørre i klassen, gjør at en slipper å avsløre for hele klassen at eleven ikke fikk med seg det som ble sagt (Mjøen et al., 2021, s. 43). Den vennskapelige hjelpen som den hørselshemmede eleven får, er da kompensierende for den manglende inkluderende praksisen i klasserommet. Lærere som lener seg på medelever på denne måten, svikter sitt eget ansvar (Mjøen et al., 2021, s. 36). Mjøen (2021) løfter frem det sosiale nettverket som ekstra viktig når systemet svikter. En er da i større grad avhengig av enkeltpersoner for å få den opplæringen de har krav på (Mjøen et al., 2021, s. 49).

3.10 Konsekvensen av en usynlig funksjonsnedsettelse

Rekkedal (2017) sin internasjonale studie, studerer norske læreres syn på hørselshemmede elevers deltakelse i skolen (s. 178). Den kvantitative modellen gav verdifulle resultater om et komplekst utvalg av sosiale faktorer (Rekkedal, 2017, s. 190). Studien omfattet 167 lærersynspunkter, for elever (5.-10.klasse) med ulik grad av hørselshemming (Rekkedal, 2017, s. 179). Studiens resultater viser at lærerne anså hørselshemmede elevers deltakelse og inkludering i undervisningsaktiviteter og sosiale ferdigheter som positive. Rekkedal (2017) diskuterer her muligheten for at lærerne ikke er helt klar over den egentlige opplevelsen av å bli inkludert. De tror gjerne de er mer inkludert enn de egentlig er (Rekkedal, 2017, s. 187). Kermit (2014, s. 17) trekker frem og diskuterer i sin artikkel om adferden «passing» kan være en av grunnene for at det er slik. Tilfellet for flere hørselshemmede, var nemlig at de grunnet frykt for stigmatisering, kunne late som de hørte hva som ble sagt (Kermit et al., 2014, s. 126).

Rekkedal (2017) studie viser at inkluderende undervisning praktiseres ulikt avhengig av typer funksjonsnedsettelse og grad av hørselshemming (Rekkedal, 2017, s. 190). Resultatene viste at elever med milde hørselsnedsettelse opplevde flere vanskeligheter (for eksempel knyttet til motivasjon og lavere akademiske ferdigheter) enn elever med alvorlig hørselsnedsettelse (Rekkedal, 2017, s. 188-190). Igjen, dette kan ifølge Rekkedal (2017) bli sett i sammenheng med at lærerne gjerne ikke er klar over elever med mild til moderat hørselsnedsettelse sine behov for bedre lydmiljø (s. 188).

Laugen et al. (2017) bygger sin internasjonale studie på foreldre til norske barn med ulik grad av hørselshemming (127 typisk hørende, 14 med mild og 21 moderat til alvorlig) i alderen 4-5 år (s. 56). Et særlig interessant funn her er at barn med moderat til alvorlig hørselstap hadde sosiale ferdigheter relativt lik typisk hørende, mens barn med mild hørselshemming viste seg å ha tydelig lavere sosiale ferdigheter. I tillegg fremkommer det at barna med mild hørselshemming senere ble oppdaget og fikk tildelt høreapparat senere enn barn med moderat/alvorlig hørselshemming (Laugen et al., 2017, s. 60). Ifølge Laugen et al. (2017, s. 59) kunne barn med mildere hørselshemming se ut til å forstå det som blir sagt i noen tilfeller, mens de i andre situasjoner (for eksempel omgivelsene preget av støy) forstod mindre. Avslutningsvis presiseres viktigheten av å ikke bagatellisere barn med mindre hørselsnedsettelse (s. 60).

3.11 Dilemma ved tilrettelegging

Mjøen et al. (2021) undersøker elevenes egne perspektiver om dilemma knyttet til tilretteleggingen. Det kan være tilfeller der læreren forsøker å tilrettelegge for eleven, men der informantene gir uttrykk for opplevelser som virker stigmatiserende og som påfører dem skam. Mange opplever dilemma knyttet til viktigheten av å informere om funksjonsnedsettelsen til medelever, samtidig som de løfter behovet for å være som alle andre og ikke vil at funksjonsnedsettelsen får for mye oppmerksomhet. Dette aspektet om stigmatisering blir også drøftet i Kermit et al. (2014, s. 131) sin studie «en av flokken», hvor poenget sammenfattes med elevenes ønske om å fremstå som nettopp det; en av flokken. Samtidig er det absolutt nødvendig å ivareta behovet for tilrettelegging eller særskilt støtte (Kermit et al., 2014, s. 131). Studien resulterer også i hvem som får og hvem som ikke får oppleve gode inkluderingsprosesser avhenger av hvor mye enkeltpersoner og enkeltmiljøer er villig til å stå på for eleven, samt hvor villig de er til å ta inkludering på alvor (Kermit et al., 2014, s. 132). Segregerende tilretteleggende tilbud, når eleven blir tatt ut av klasserommet uttrykkes å føles stigmatiserende (Mjøen et al., 2021, s. 43-44). På den andre siden uttrykkes det av mange

hørselshemmede at støyende omgivelser virker svært belastende. Muligheten til å trekke seg unna i grupperom, gjerne i mindre grupper, kan være en bedre tilpasning (Mjøen et al., 2021, s. 43-44).

Mjøen et al. (2021) hevder at for å lykkes med å skape inkluderende praksiser, er det å legge til rette for medvirkning en av de mest sentrale faktorene (s. 46), noe som også, som nevnt i teorikapittelet defineres i Opplæringsloven (1998) og i FNs Barnekonvensjon (1989). For å oppnå dette, forutsettes lærerens og medelevenes kompetanse, samt holdninger til hvordan idealer om inkluderende opplæring skal realiseres (Mjøen et al., 2021, s. 46).

3.12 Veien videre etter barneskolen

Sett fra et globalt perspektiv, viser Davis og Hoffman (2019) sin internasjonale studie *Hearing loss: rising prevalence and impact*, hvordan hørselshemming anses som et alvorlig folkehelseproblem. Studien finner det at man på individnivå anser belastningen av hørselstap som betydelig, noe som igjen forverres av negative samfunnsholdninger og fordommer. Generelt har hørselstap negative konsekvenser for kommunikasjon, livskvalitet, psykososialt velvære og økonomisk uavhengighet. Davis og Hoffman (2019) hevder at hørselshemmingen hemmer tale- og språkutviklingen fra tidlig barndom og kan sette dem i fare for sub-optimal utdanning og yrkesutdanning. Voksne med hørselshemming opplever ofte vansker knyttet til for eksempel stigmatisering, sosial isolasjon, begrensede yrkesvalg, yrkesmessig stress og relativt lav inntekt.

Mjøen et al. (2021, s. 46) peker på egen innsats som den viktigste faktoren for at ungdommene i studien skulle lykkes faglig og for å oppleve inkludering. Et av funnene fra Hendar (2012, s. 2) sin rapport viser at «18,9 % av utvalget mangler grunnskolepoeng registrert i VIGO, fylkeskommunenes administrative datasystem for inntak til videregående opplæring». HLF sin videregående skole Briskeby, er en landsdekkende skole som tilbyr tilrettelagt opplæring for hørselshemmede. Den hørselshemmede må her selv ta et valg om å søke seg inn på skolen, noe som fordrer tilstrekkelig informasjon om tilbudet fra for eksempel PPT eller Statped. På Briskebys nettside skriver de: «Briskeby videregående skole har lange tradisjoner for sterke faglige resultater. Frafallsproblematikken som preger videregående opplæring i Norge, er så godt som ukjent hos oss». Her fremvises et frafall på kun 2,1% i landssnitt. Skolen hevder å tilby små klasser med god tilrettelegging, oppfølging av den enkelte elev sine behov, et trygt

skolemiljø og en velbygget elevtjeneste som tar vare på elevene også etter skoletid (Briskeby videregående skole, u.å.).

I Meld. St. 21 (2020-2021) foreslås det at kommunene og fylkeskommunene skal bidra til at elever med ulike funksjonsnedsettelse skal, ved bedre tilrettelegging, klare å fullføre videregående opplæring. Dette fordrer et inkluderende og likeverdig opplæringsløp med høyere ambisjoner på vegne av elevene. På denne måten skal de få bedre muligheter til å realisere målene sine. Hørselshemmedes Landsforbunds Ad-Hoc-utvalg ønsker også å bedre tilretteleggingstiltak for hørselshemmede elever ved store overganger, slik som for eksempel fra videregående skole til høyere utdanning og arbeidsliv. Blant annet ønskes alle overganger sikret i opplæringsloven (Hørselshemmedes Landsforbund, 2020).

4 Metode

I dette kapitlet presenteres prosjektets metode med begrunnelse av valg som er gjort underveis i arbeidet. Det reflekteres rundt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming med en hermeneutisk forståelse. For å gjøre studien så transparent som mulig vurderes oppgavens validitet og reliabilitet knyttet opp mot etiske aspekter gjennomgående i metodekapittelet. Jeg redegjør for valg som er foretatt knyttet til både forberedelser til innsamlingen av data, gjennomføringen av spørreundersøkelsen og prosjektets utvalg presenteres. Til slutt presenteres den tematiske analysemetoden som brukes i kapittel 5.

4.1 Kvalitativ metode

I utformingen av forskningstilnærmingen er det viktig med hensiktsmessig valg av metode. Valget av forskningsmetode tar utgangspunkt i prosjektets problemstilling: *Hvilke erfaringer har foreldre til barn med hørselshemming med skolens tilrettelegging for inkludering?* For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metode og henvender meg til foreldre til barn med hørselshemming gjennom en digital spørreundersøkelse.

Det er vanlig å kategorisere aktuelle data som enten kvantitative eller kvalitative (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 23). I en kvantitativ undersøkelse vil forskeren systematisk registrere sammenlignbare opplysninger. Opplysningene uttrykkes i form av tall og forskeren foretar en statistisk analyse av dataene (Hellevik, 2002, s. 110). Kvantitativ metode egner seg til å forske på store utvalg mennesker, mens kvalitativ metode egner seg til å forske på studier av et lite utvalg mennesker. I motsetning til kvantitativ undersøkelse, registreres ikke dataen som tallkoder og presenteres ikke i form av tabeller, men ved bruk av sitater (Hellevik, 2002, s. 110). Det er en form for deskriptiv forskning, med formål å finne ut hvordan handlinger eller praksis utføres. Kvalitativ metode er hensiktsmessig å bruke når forskeren har interesse i å fordype seg i et studieobjekt (Bjørndal, 2017, s. 30). Dette forskningsprosjektet har en slik interesse. Til gjennomføringen av undersøkelsen og til innsamling av empiri ble metoden kvalitativ spørreundersøkelse benyttet.

Forskerens rolle og integritet i forskningsprosessen er avgjørende for kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015), og gjennom kvalitativ metode stilles forskeren overfor flere etiske utfordringer med tanke på valg av informanter, i selve datainnsamlingen og hvordan forskningsresultatene fremstilles (Dalen, 2011, s. 13). Etiske spørsmål rundt studien dukker

dermed opp i alle stadier i forskningsprosjektet: fra planlegging, i spørreskjema, analysering og i selve skrivingen av oppgaven. For å ivareta transparens redegjøres metodiske valg og etiske refleksjoner som er foretatt i forskningsprosjektet i dette kapittelet.

4.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

4.2.1 Hermeneutikk

Datainnsamling og analyse kommer inn under den hermeneutiske fortolkningsvitenskapen, med et sosiokulturelt kunnskapssyn. Prosjektet er inspirert av en fenomenologisk tilnærming, der man er opptatt av hvordan mennesker oppfatter og opplever egenerfarte fenomen (Suddick et al., 2020, s. 1). I mitt prosjekt blir det hvordan foreldre har direkte opplevd at barna deres blir inkludert i skolen og *forståelsen* står dermed sentralt. Forskeren som *fortolker*, går utover det som blir direkte sagt/skrevet og finner frem til betydningsrelasjoner og meningsstrukturer som ikke umiddelbart fremtrer i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Hermeneutikere er opptatt av å skape av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33) og egnet seg til dette prosjekt siden det er både foreldrenes fortolkning av sine barns skoleerfaring (og lærerens/skolens arbeid), og igjen forskerens fortolkning av informantene. En slik prosess går ut på å forstå aktørenes egne fortolkninger. Dette blir videre tolket for å skape mening i analysen og disse innsamlingene kan inspirere andre forskere til nye fortolkninger.

Den hermeneutiske tradisjonen innen humaniora bygger på ulike hermeneutiske prinsipper for fortolkning. En av dem er den hermeneutiske sirkel, som gjelder den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet. Det tas da utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet. Denne fortolkes i forskjellige deler, som omsettes i en ny relasjon til helheten og så videre. Det kan ses som en spiral som stadig åpner opp for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236–237). I de hermeneutiske og postmoderne forståelsesformene tillates det et legitimt fortolkningsmangfold, fremfor et krav om å være objektiv med én riktig mening. For å stryke intervjuforskningen og oppnå et stringent fortolkningsarbeid, er subjektivitet med et mangfold av perspektiviske fortolkninger viktig. Flere fortolkninger av samme tekst styrker heller teksten enn å være en svakhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239–240).

Studien har en abduktiv tilnærming, med et dialektisk forhold mellom data og teori i analyseprosessen. Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2017) er abduksjon en måte å forklare eller

forstå hvordan sett av individuelle tilfeller tolkes på grunnlag av hypotetisk overgripende mønster, og regnes på denne måten som sanne. En slik forståelse kan sammenlignes med et symptom som tolkes ut fra et bakenforliggende mønster, således en sykdom (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 13–15). Abduksjon handler dermed mye om å bevege seg frem og tilbake mellom teori og forståelse på bakgrunn av funn og erfaringer, noe som vil stå sentralt i mitt prosjekt. Jeg vil i pkt. 4.9.1, om tematisk metode, forsøke å synliggjøre besluttede valg for å gjøre analysen så transparent som mulig (Braun & Clarke, 2006).

4.2.2 Forforståelse

I analyse av datamateriale er det viktig å reflektere over forforståelse knyttet til hvilke egenskaper, erfaringer og holdninger informantene har (Gleiss & Sæther, 2021, s. 25). I dette prosjektet henvender jeg meg til foreldre til barn med hørselshemming. 10 av 11 informanter er medlem av en foreldreforening for deres hørselshemmede barn. Det kan tenkes at en slik gruppe generelt har en del forkunnskaper, siden de gjerne møtes til samlinger og har mulighet til å diskutere ulike problemstillinger. Det må dermed tas i betraktning at deres møte med skolen også kan være påvirket av informasjon fra andre foreldre. Dersom foreldrene for eksempel har en forforståelse som er negativt innstilt til skolens inkluderingsarbeid, kan dette virke inn. Likevel blir foreldrene i spørreundersøkelsen spurt spesifikt etter erfaringer fra *deres* barn og ikke hvordan de opplever at foreldre til hørselshemmede barn opplever situasjonen generelt.

Som forsker må man også være klar over hvordan egen forforståelse kan påvirke fortolkningen. Det forskeren legger merke til, preges av forforståelsen forskeren bringer med seg og innebærer en grad av fortolkning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). Funn må være troverdig. Jeg som forsker vil ta hensyn til egen forforståelse ved å gjøre rede for min tolkning og hvordan jeg kommer frem til den gjennom resultat og analyse. Jeg vil pendle mellom forforståelse og forståelse (teori). Min forforståelse preges av min bakgrunn som lærerstudent og pedagog. Ut fra det jeg har lest og erfart, knyttes mye opp til hvordan sosiale aspekter kan være med å påvirke barnets følelse av inkludering i skolen og jeg tror at et godt psykososialt miljø virker positivt inn. Slik jeg kjenner tilretteleggingen for hørselshemmede elever i skolen, har skolen her et stort forbedringspotensial. Utfordringene som barn med hørselshemming møter på i skolen i dag, er ikke nyoppstått informasjon – samme nedslående funn har gjentatt seg i en årrekke. Forforståelsen om de vedvarende utfordringene hørselshemmede møter i sitt utdanningsløp har gitt motivasjon til å forske på nettopp inkludering av hørselshemmede i skolen.

4.3 Metodisk tilnærming

Data ble innsamlet ved hjelp av et kvalitativt spørreskjema og analysert gjennom kvalitativ tematisk analyse. Studien utforsker materiale bestående av et datasett som bygger på 11 skriftlige svar fra foreldre gjennom SurveyXact, en nettbasert spørreundersøkelse.

Det kan være hensiktsmessig å skille spørreskjema fra spørreundersøkelse, selv om begrepene ofte brukes om en annen. Et spørreskjema vil være den faktiske listen over spørsmål, mens spørreundersøkelse er den komplette metodiske tilnærmingen. Spørreundersøkelser kan være intervju-undersøkelser, surveyer og meningsmålinger (Hellevik, 2015). Ifølge Helleviks (2015) beskrivelse kan min undersøkelse defineres som en intervju-undersøkelse i forståelsen av at «Intervjuene kan foregå [...] slik at respondenten selv leser spørsmålene og angir svarene, i et spørreskjema sendt i posten eller over internett». Prosjektets metode og fremgangsmåte, med skriftlig kvalitativ spørreundersøkelse har i de siste årenes metodediskusjon spilt en beskjeden rolle (Kjus & Grønstad, 2014, s. 383). For mange forbindes intervju som spørring i samtaleform ansikt til ansikt. Dokumentasjonsformen baseres på elektronisk kommunikasjon. Metoden kan beskrives som en form for intervju, der samtalen skjer i skriftlig «brev»-form (Kjus & Grønstad, 2014, s. 383). Braun og Clarke (2013, s. 135) definerer en kvalitativ spørreundersøkelse som «a series of open-ended questions about a topic, and participants type or hand-write their responses to each question».

Braun et al. (2021) redegjør og diskuterer i deres artikkel for hvorfor spørreundersøkelse egner seg metodisk godt til kvalitativ forskning. Her avvises antagelsene om at bruk av digitalt spørreskjema er et lite og rigid verktøy for kvalitativ forskning som generer tynnere data fordi man ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på lik linje som man kan i intervju, og dermed bare skal brukes som tilføyende informasjon til intervju (Braun et al., 2021, s. 642). Braun et al. (2021, s. 642-644) hevder at kvalitative spørreundersøkelser kan gi rike, dype og komplekse data, når besvarelsene ses i en helhet. Kvalitative spørreundersøkelser inneholder en rekke åpne spørsmål, de er laget av en forsker og bygget på en spesifikk og hensiktsmessig måte. Spørsmålene er ordnet i *en* rekkefølge for alle respondenter. Den kvalitative forskningsdataen kan gi informasjon om hva som er viktig for respondenten, samtidig som å gi innblikk i deres språk og terminologi. Til tross for den kvalitative spørreundersøkelsesmetodens gode kvaliteter, er det en relativt ny og tilsidesatt metode. Dette grunner trolig på grunn av det begrensede utvalget av litteratur innen det metodiske området (Braun et al., 2021, s. 641).

En nettbasert kvalitativ spørreundersøkelse kan også potensielt «gi en stemme» til folk som gjerne avstår fra å møte opp ansikt-til-ansikt i intervju, på grunn av prosjektets tema og sensitivitet tilknyttet dette (Braun et al., 2021, s. 644). Nettbaserte undersøkelser som gir mulighet for at respondenten føler seg totalt anonym, kan også være en fordel (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 102). Selv om forskeren leser alle besvarelser, har den ingen navn eller ansikt å knytte besvarelsene opp til. Det kan være med å trygge informanten, og gjør at denne i større grad svarer mer personlig (Braun et al., 2021, s. 645). Den nettbaserte spørreundersøkelsen sikrer også informantene ved at datainnsamlingen skjer på en trygg og risikofri måte, og krevde dermed ingen alternative løsninger knyttet til Covid19-situasjonen.

4.4 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2017) påpeker viktigheten av reliabilitet og validitet i forskningen, og spørreundersøkelsens kvalitet bedømmes av nettopp disse to måleenhetene; reliabilitet og validitet.

Ifølge Grønmo (2016) dreier validitet seg om gyldighet. Validitet omfavner hvordan datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og selve datainnsamlingen. Det vil si at validiteten øker ut fra om data samsvarer med problemstillingen (s. 241). Smyth (2016) hevder at utformingen av spørreskjema ikke er noe som er raskt, enkelt eller kommer uten nøye planlegging. Det er mange avgjørelser som må tas, og det å orientere seg om hvordan respondentene vil oppleve spørreskjema, kan komme til god nytte og få konsekvenser for utformingen. Derfor ble spørreundersøkelsens validitet vurdert gjennom gjentatt pilotering, noe jeg kommer nærmere inn på i pkt. 4.6.5.

En av ulempene med spørreundersøkelse som metode, er at det er ingen kontroll av hvordan spørsmålene oppfattes av respondentene (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 102), noe som også utfordrer undersøkelsens validitet. Derfor er spørsmålsformulering avgjørende for kvalitet i spørreundersøkelser, noe som krever at mangfoldige beslutninger kritisk vurderes i utformingen av dem (Smyth, 2016). Det er særlig viktig i en slik metode, siden man er fratatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål under datainnsamlingen og avklare eventuelle misforståelser underveis (Smyth, 2016, s. 2). I tillegg lå fokuset på å forsøke å alltid å ha et respondentsentrert perspektiv; jeg vurderte hvordan respondenten vil kunne oppleve

spørsmålene, hva de trenger for å svare nøyaktig, og hva som lett kan misforstås (Smyth, 2016, s. 2).

Siden spørreskjema er selvadministrerende, er informantens motivasjon også en faktor som kan påvirke validiteten. Lav motivasjon gir også lav svarprosent. Dermed lå fokus på å finne tema som kunne fange interesse hos målgruppen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 102). Samtidig dreier det seg i dette tilfelle om foreldre som normalt er engasjert og vil bare det beste for sitt barn. Temaet jeg fokuserer på kan forhåpentligvis gi foreldre en indre motivasjon til å svare.

Reliabilitet vil si måleinstrumentets nøyaktighet eller pålitelighet. Reliabiliteten er viktig med tanke på tillit til forskningens data og tolkningen av analyseresultatene. Det avhenger av utformingen av undersøkelsesopplegget, og måten innsamling av data blir gjennomført. (Grønmo, 2016, s. 241). Samtidig er det i kvalitative studier ikke mulig å beregne eller teste reliabiliteten ved standardiserte metoder, slik som man gjør i kvantitative. Dermed kan det være hensiktsmessig å vurdere reliabiliteten i kvalitative studier som den *troverdigheten* den har. Grønmo (2016, s. 249) hevder at «i kvalitative studier innebærer både reliabilitet og troverdighet at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold». For at forskningen skal oppnå troverdighet, forutsetter det derfor at datainnsamlingen foretas på en systematisk måte. Tilliten til empiriske analyseresultater og de kvalitative data som analyseresultatene bygges på, vil da styrkes (Grønmo, 2016, s. 249). Spørsmålet om reliabilitet; om forskningen er til å stole på, står dermed sentralt her. I denne forskningen knyttes dette til nøyaktigheten i arbeidet med undersøkelsen og tilhørende data, måten dataen samles inn på, hvilke data som brukes og hvordan de bearbeides. Også her er spørsmålsformuleringene i spørreskjema avgjørende for undersøkelsens reliabilitet (jf. pkt. 4.6.3) (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 99). I tillegg vil det å beskrive hvordan en i forskningen kommer frem til utvalget av informanter, og beskrive hvorfor nettopp disse skal være forskningens informanter også påvirke forskningens reliabilitet. Utvalgsprosedyren kommer jeg nærmere inn på i pkt. 4.7, gjennomføring av spørreskjema.

Med tanke på både validitet og reliabilitet kan det hevdes at datakvaliteten avhenger av utformingen av *hele* undersøkelsesopplegget. I kvalitative studier er dette særlig viktig i forberedelsene til datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 261). Forskningens kvalitative tilnærming fører oss inn et felt med personlige aspekter vedrørende informantenes barns og eget liv, og påberoper seg dermed epistemologiske trusler og utfordrer troverdigheten. For å gi

et transparent innblikk i planlegging og gjennomføring av undersøkelsesopplegget, redegjøres metodiske valg med validitet og reliabilitet som bakteppe, i de påfølgende avsnittene; *etiske perspektiver, forberedelser til innsamling, gjennomføring av spørreundersøkelsen, utvalg og analyse.*

4.5 Etiske aspekter

Med utgangspunkt i retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021), støtter jeg meg til normenes fire områder med mål om å konstituere og regulere god vitenskapelig praksis, samt sikre forskningens integritet: 1) *Sannhetsnormen*, understreker sannhetsforpliktelse, sannhetssøken, ærlighet og redelighet som forutsetning for forskningens pålitelighet og kvalitet. 2) *Metodologiske normer*, som sikrer at den vitenskapelige metoden foregår på en forsvarlig måte. Denne normen understreker klarhet, saklighet, etterrettelighet og etterprøvnbarhet i forskningen. 3) *Institusjonelle normer*, regulerer og bidrar til en uavhengig, åpen, kollektiv og kritisk forskning. Og til slutt 4) *Alminnelige normer*, viser at forskningen bygger på samfunnets krav og forventninger, med den grunnleggende verdien menneskeverd som ivaretas gjennom tre prinsipper: «respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021).

Studien er meldepliktig til NSD, og søknaden ble vurdert og bekreftet 09.11.2021 (Vedlegg A, godkjenning fra NSD). Prosjektet behandlet alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 19.06.2022. NSD følger de overordnede etiske retningslinjene fra Nasjonal komitee for forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Sentralt her står spørsmål om samtykke, respekt for informantene og konfidensialitet. Studien har dermed fulgt retningslinjene gitt av NSD angående lagring av data og anonymitet. En slik undersøkelse krever ekstra bevissthet om etiske vurderinger i gjennomføringen av prosjektet, da den er rettet mot barn og unge som kan oppleve å være i sårbare situasjoner. God informasjon om prosjektets hensikt og mål har derfor vært tilstrebet.

Prosjektet innhentet samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om seg selv og barna. NSD vurderte at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene på lovlig grunnlag ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan

dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Med invitasjonen fulgte et invitasjonsskriv som inneholdt informasjon om formålet med studien, hva datamateriale ble brukt til, informasjon om anonymitet, deres rettigheter, og forklaring om at deltakerne hadde rett til å trekke seg fra forskningen frem til avhandlingen blir levert (Vedlegg B, informasjonsskriv). Med tanke på personvernsprinsipper fikk respondentene informasjon om at personopplysningene samles inn for spesifikke og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål. Opplysningene som behandles er relevante og nødvendige for prosjektets formål, og lagres heller ikke lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet. NSD la også til grunn at behandlingen oppfylte kravene i personvernforordningen om riktighet, integritet, konfidensialitet og sikkerhet, med SurveyXact som databehandler i prosjektet.

NESH (2021) hevder at «Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen», og at «Forskere har et spesielt ansvar for å beskytte svakstilte og sårbare gruppers integritet og interesser». For foreldre med hørselshemmede barn, kan dette være et sår tema, dersom barnet for eksempel opplever store psykososiale utfordringer i skolen. Dermed er respekt, rettferdighet og gode konsekvenser er noe jeg verdsatte høyt i min informasjonsinnhenting til masteroppgaven. For meg er det viktig å opptre pålitelig. Jeg ønsket å gi informantene en positiv opplevelse. I prosjektet har også språkbruk vært et fokus. Faren for stigmatiserende ordbruk og stereotypi om hørselshemmede barn har vært et tema som stadig ble vurdert. På bakgrunn av hva jeg har erfart, kan måten å omtale barna med hørselshemming, hørselstap og nedsatt hørsel virke nedlatende og negativt.

4.6 Forberedelser til innsamling av data

4.6.1 Utforming av spørreskjema

Selv om datainnsamlingen til en slik kvalitativ spørreundersøkelse ikke nødvendigvis er særlig tidkrevende, går likevel mye tid og krefter til forberedelser og individuelle elementer knyttet til utforming av skjema. For å utnytte det metodiske verktøyets potensielle egenskaper, stod spørsmålsomfang, spørsmålsinnhold, skjemastruktur og skjemaformulering som sentrale aspekter i utformingen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 103–105). I tillegg anvendes Smyths (2016) modell som beskriver hvordan spørsmålsformulering, visuelt design og spørsmålsrekkefølgen kan påvirke respondenten i besvarelsen.

Et godt visuelt utformet spørreskjema har flere fordeler. Det kan virke inn på mottakers reaksjoner (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 113), hjelpe leser å navigere og bidra til kvalitet i spørsmålene (Smyth, 2016, s. 10–13). Spørreskjema åpnet med generell veiledning om hvordan man går frem i besvarelsen av spørreskjema, med kort informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring (vedlegg C, spørreundersøkelse). Hvert undertema i spørreskjema ble innledet med klar og synlig overskrift. Spørreundersøkelsen la opp til at informantene i de lukkede spørsmålene fikk ett eller flere svaralternativer som skulle fylles ut, og de åpne spørsmålene med et svarfelt som gikk over flere linjer. Spørreskjemaets fleksibilitet åpner opp for at respondentene kan svare på spørsmålene i eget tempo. Av respekt for personlig integritet og for å beskytte mot uønsket inngrep og uønsket innsyn (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021) ble informantene informert om at de selv kunne bestemme hvor detaljert de ønsket å svare.

En fordel med spørreundersøkelse som metode, er at informantene kan svare når det passer de (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 102). På første side i spørreskjema ble det informert om at man bør sette av god tid til å svare på spørreskjema ved direkte utfylling gjennom lenken. Dersom informantene ønsket gjennomføre deler av undersøkelsen ved en senere anledning, kunne de fylle inn spørreskjema i dokumentversjon som lå vedlagt i e-posten først, for så å kopiere og lime inn på den nettbaserte versjonen. Den vedlagte dokumentversjonen skulle også gjøre det lettere for informantene å få et overblikk over undersøkelsen, til å kunne svare fritt og selvstendig. Skjemaet avsluttes med en takk til informantene, etterfulgt av informasjon om når undersøkelsen forventes publisert og hvor den er tilgjengelig (vedlegg C, spørreundersøkelse).

4.6.2 Spørsmålsomfang

Ett av kriteriene for en god spørreundersøkelse er mengden inkluderte spørsmål. Det ble tatt i betraktning at *for* lange spørreskjema kan resultere i kortere og mer ufullstendige besvarelser (Braun et al., 2021, s. 648). Det er flere spørsmål og tema som kunne vært interessante å ta med. Men kom informantene til å gi mer utfyllende svar ved redusert antall spørsmål, eller skulle jeg «sikre» tydeligere svar ved å stille flere konkrete spørsmål? Her var det også viktig å vurdere om informantene da ble nødt til å gjenta seg selv i de åpne svarfeltene. Hensikten var å oppnå validitet gjennom balansen å stille nok spørsmål for å få tilstrekkelig data. Men som forklart i pkt. 4.4 om validitet og reliabilitet, heller ikke for mange slik at respondentene ble demotivert (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 102).

Etter siste revidering besto spørreskjemaet av 42 spørsmål, med en kombinasjon av både lukkede avkryssningsspørsmål (13 stk.) og åpne spørsmål (29 stk.). Spørsmålene som ble stilt rettet seg mot problemstillingen, og omhandlet foreldrenes erfaringer, opplevelser og synspunktet knyttet til 1) tilrettelegging for det hørselshemmede barnet, 2) deres rolle og involvering, og 3) forventninger til skolens inkluderingsarbeid.

4.6.3 Spørsmålsinnhold

For å styrke validitet og oppnå avgjørende kvalitet i spørsmålsformuleringen (Smyth, 2016), var hensikten at hvert steg i undersøkelsen skulle bli så lett å besvare som mulig (jf. pkt. 4.4 om validitet og reliabilitet). Respondenten skulle få mulighet til å gi et nøyaktig svar, med minimal anstrengelse (Smyth, 2016, s. 5). Fokus lå på bruk av enkle og kjente ord, konkrete og spesifikke ord, samt komplette setninger med enkle strukturer (Smyth, 2016, s. 5). I tillegg forsøkte jeg å gjøre enkeltspørsmålene endimensjonale, entydige og ikke-ledende (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 111–112). Bruk av begreper som kan tolkes på ulike vis, ble definert og eksemplifisert der dette kunne føre til uklarhet, ved at jeg for eksempel gav en definisjon av «inkludering», før jeg så stilte medfølgende spørsmål (vedlegg C, for eksempel spørsmål nummer 18). For å oppnå størst mulig klarhet i formuleringene var jeg noen ganger nødt å «bryte reglene». Bruk av fraser som «utdyp gjerne» til mer lukkede spørsmål, og det å gi mer klargjørende andrespørsmål eller veiledende kommentar (Braun et al., 2021, s. 648), gjorde spørreundersøkelsen mer nøyaktig. Dette styrker reliabiliteten.

Studiens utforskende tilnærming resulterte i en overvekt av åpne spørsmål, som gav rom for at respondentene kunne dele erfaringer og tanker rundt deres barns hørselshemming, slik som «hvordan opplever du medvirkning i arbeidet med tilrettelegging som skjer i skolen?». De åpne spørsmålene ble brukt for å få en mest mulig spontan og upåvirket reaksjon fra informanten. Informantene tvinges heller ikke i en bestemt form når de skal uttrykke sin mening (Hellevik, 2002, s. 146). Det betyr også, sammenlignet med intervju, at under transkribering, forsvinner ikke svarene for forskeren. Svarene blir presise og styrker undersøkelsens validitet. I tillegg gir åpne spørsmål mulighet for informanten til å opplyse om saker forskeren kanskje ikke har tenkt på (Smyth, 2016, s. 7).

Ulempen med slike åpne spørsmål er at man risikerer å få korte eller ufullstendige svar fordi det er vanskelig for respondenten å sette ord på det de vil formidle. Mange åpne spørsmål krever også ofte en større motivasjon av respondenten, i motsetning til lukkede spørsmål (Smyth,

2016, s. 6). For de lukkede spørsmålene er det mer selvsagt hva respondenten skal svare, siden den har ulike alternativer å velge mellom (Smyth, 2016, s. 7) Men svarene vil da også påvirkes av at alternative utvalget som blir listet opp (Hellevik, 2002, s. 147).

4.6.4 Skjemastruktur

Rekkefølgen på spørsmålene ble basert på Smyth (2016) sine anbefalinger, med temabaserte grupperinger (Smyth, 2016, s. 14) som direkte angår problemstillingen: «tiltak og tilrettelegging i opplæringa», «skolens inkluderingsarbeid», «skole-hjem-samarbeid», «forventinger til skolen», for så å avslutte med flere bakgrunnsspørsmål. Det er grunn til å tro at informanten er mest motivert for å svare utfyllende i begynnelsen av undersøkelsen, som en styrke for reliabilitet. Rekkefølgen falt dermed i hovedsak på valg knyttet til hvor stor grad svarene hadde betydning for mitt prosjekt. De avsluttende bakgrunnsspørsmålene ble dermed strukturert slik for å ikke «tappe» fokuset til informanten i begynnelsen av undersøkelsen.

Kvalitative undersøkelser inneholder generelt to typer spørsmål: demografiske og temabaserte (Braun et al., 2021, s. 647). Det endelige spørreskjema ble strukturert og posisjonert gjennom ulike undertema eller seksjoner. For å få et innblikk i på hvilke grunnlag den enkelte respondent svarte, og for å få en oversikt over respondentenes demografiske sammensetning (Braun et al., 2021, s. 647), åpner spørreundersøkelsen med bakgrunnsspørsmål om deres barn og dets hørselshemming. Jeg startet med noen enkle lukkede spørsmål, for å «varme» respondenten opp, samt mulighet for tilleggsopplysninger til noen av spørsmålene i et *utdypnings-felt*. De demografiske spørsmålene kan besvares relativt objektivt, og gjør det mulig for forsker å plassere respondenten i en sosial kontekst (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 107).

4.6.5 Pilot

Som nevnt under punkt 4.4 om validitet og reliabilitet, forutsetter spørreskjemaforming nøye planlegging (Smyth, 2016). Spørreundersøkelsens validitet ble vurdert gjennom pilot.

Det har vært viktig å sette av tilstrekkelig tid til å gjennomføre pilot av spørreundersøkelsen før selve datainnsamlingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Gleiss og Sæther (2021) omtaler dette som pilot-intervju. I mitt tilfelle er det snakk om utkast av spørreskjema, og ble gjennomført flere ganger med hjelp fra de samme personene. Jeg definerer det likevel som en pilot siden formålet med pilot ifølge Gleiss og Sæther er å prøve ut utformingen av spørsmålene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97–98). Piloten skulle hjelpe for å kritisk vurdere innhold, motivasjon og

kvalitet, og målet var å øke sannsynligheten for å få et oppnå et datamateriale som samsvarer med forskningens problemstilling.

Første utkast av spørreskjema ble sendt til fagpersoner i ulike fagmiljø (blant annet til HLF, som har kunnskap om slike undersøkelser) som er kjent med problemstillingen. Her fikk jeg konstruktive innspill og kommentarer som jeg tok med i revidering av spørreskjema. Det var nødvendig å sende ut flere utkast for å vurdere ulike aspekter ved undersøkelsen, grunnet et ønske om å vurdere nye momenter og innspill. Spesielt krevende var utarbeiding av tydelige formuleringer, samt forholdet mellom åpne og lukkede spørsmål, som samtidig skulle gi gode kvalitative svar (jf. pkt. 4.6.3, om spørsmålsinnhold). Krevende var det også å sikre et respondentsentrert perspektiv (jf. pkt. 4.4, om validitet og reliabilitet), og å vurdere hva som er lettest for informantene å svare på (Smyth, 2016, s. 5). Tilbakemeldingene fra pilot bidro også til justering av antall spørsmål, rekkefølge og formuleringer på spørsmål, samt refleksjoner knyttet til sensitivitet.

4.7 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

4.7.1 Utvalgs-kriterier

Målgruppen er foreldre til hørselshemmede barn som går, eller nylig har gått på barneskolen i ordinær klasse, og hovedsakelig bruker talespråk til å kommunisere.

Ønskelig antall informanter var 10-12 stk., for å få tilstrekkelig materiale som ga innblikk i aktuelle synspunkter. Samtidig ønsket jeg ikke et for omfattende datamateriale, for at det skulle kunne behandles kvalitativt.

4.7.2 Rekruttering av utvalg

For å velge ut informanter til prosjektet, ble det gjort strategiske utvalg, med en kombinasjon av *utvelgning ved selvseleksjon* og *snøballmetoden*. Begge disse utvelgingsmetodene forutsetter aktiv medvirkning fra aktørene (Grønmo, 2016, s. 117). Ved selvseleksjon, avgjør informantene selv om de ønsker å delta i undersøkelsen etter å ha blitt invitert med (Larsen, 2017, s. 90). Gjennom snøballmetoden tar forskeren selv kontakt med personer som kan være aktuelle, eventuelt kjenner noen som kan være aktuelle (Grønmo, 2016, s. 117). I dette prosjektet, ble rekrutteringen og etableringen av kontakt med foreldre gjort med hjelp fra HLF, som videre satte meg i kontakt med en foreldre-forening i en region i Sør-Norge. Gjennom et medlem i foreldre-foreningen ble informasjon viderefremidlet og kontakt oppnådd med flere av gruppens

medlemmer via e-post. Den utsendte e-posten inneholdt et informasjonsskriv med prosjektets formål og hensikt (vedlegg B, informasjonsskriv), samt forespørsel om hvem som ønsket å delta. Denne maillisten inneholdt 20 kontakter, hvorav 5 ga positive tilbakemeldinger. Et par andre gav tilbakemelding om at de gjerne kunne tenke seg å delta, men var utenfor prosjektets målgruppe. I tillegg til dette ble en informant hentet ut strategisk ved hjelp fra HLF. Dermed hadde prosjektet i første omgang sikret seg 6 informanter som tilfredsstilte utvalgsriteriene. Så snart mailliste med informanter var klargjort, ble det separat via e-post utsendt lenke til spørreskjema, samt vedlagt dokumentversjon av spørreundersøkelsen.

Så langt i prosessen var ikke rekrutteringen tilstrekkelig. Av den grunn ble det igjen ved hjelp fra medlemmet i foreldregruppen utsendt en purremail til en andel av kontaktene i første mailliste (11 stk.). I motsetning til første utsendte forespørsel, hvor det bare ble spurt etter om det var *interesse* for å delta, ble lenken lagt ved med en gang. Nå økte antallet informanter til 8. Likevel måtte det enda en purring til, før det endelige antallet informanter var 11 stk. Det vil si, ut fra rekrutteringens utgangspunkt med utsendte forespørsler til 20 kontakter, deltok omtrent 50%. Selve prosessen med rekrutteringen av utvalg regnes som vellykket, i og med at jeg lykkes med å få ønsket antall informanter.

4.8 Utvalg

På bakgrunn av problemstillingen, som tar for seg foreldrene erfaringer om skolens tilrettelegging for inkludering, ble utvalget heretter. Totalt 11 foreldre deltok i undersøkelsen, hvor alle oppfyller utvalgsriteriene som ble satt ved forskningsstart. Informantene var foreldre til barn med hørselshemming som hovedsakelig gikk på barneskolen (representanter fra alle 7 trinnene) med et unntak av et barn på 8.trinn. Av disse var det god variasjon med tanke på grad av hørselshemming. 2 av informantenes barn ble kategorisert som mildt hørselshemmet, 5 som moderat hørselshemmet og 4 som alvorlig hørselshemmet.

Personene som svarer på undersøkelsen, utgjør et frivillig utvalg. Foreldrene har unike kunnskaper og erfaringer om barnets hørselshemming, og om hvordan dette håndteres i skolesammenheng. De involveres i en skolesammenheng hvor barnet har en funksjonsnedsettelse som kan true barnets følelse av inkludering. Det kan gi innblikk i hvordan barn opplever å føle seg inkludert i skolen, hva som fungerer, og hva de kunne ønske skulle vært gjort annerledes.

Studiens problemstilling fokuserer på foreldrenes personlige opplevelser og erfaringer av foreldreoppfølging og inntrykk av deres barns opplevelse av tilrettelegging og inkludering. Foreldrenes perspektiv involverer samspillet mellom både foreldre, barn og skolen. Oppfølgende har hensikten vært å undersøke foreldrenes erfaringer i samhandling med teori og faglige debatter. Blant andre, trekker Mjøen et al. (2021, s. 33) i sin rapport frem betydningen av foreldres støtte og deres rolle i utdanningssammenheng. Annen forskning som understreker dette (for eksempel Bruin, 2017; Rekkedal, 2017), vektlegger betydningen av å utforske foreldrenes erfaringer med oppfølging av barnet, for å skape forståelse for hvordan man kan inkludere på en god måte i skolesammenheng.

4.9 Analyse

4.9.1 Tematisk metode

Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79) er «(...) tematisk analyse en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (tema) i et datamateriale» (egen oversettelse). Tematisk analyse innebærer en prosess der jeg så etter mønstre i de ulike fasene av analysen. Fasene eller trinnene som Braun og Clarke (2006) foreslår er 1) bli kjent med dataene, 2) generere innledende koder, 3) søk etter tema, 4) vurdering av temaene, 5) definere og navngi temaene, og til slutt 6) produsere rapporten. Tematisk analyse fordrer et arbeid der jeg som masterstudent stadig beveger seg frem og tilbake i datasettet, kodene som analyseres og analysen av data.

Braun og Clarke (2006, s. 83) presiserer at forskeren må ta stilling til hvordan han eller hun skal ta fatt i datasettet til analysen; om man ønsker å gi en rik beskrivelse av hele datasettet, eller en detaljert redegjørelse for ett spesielt aspekt ved funnene. Med dette beveger man seg videre inn i hvilken kontekst, eller på hvilket tolkningsnivå dataen blir identifisert i. I en *semantisk* beskrivelse, er det viktig at **hele** datasettet gjenspeiles. Temaene blir dermed identifisert mer overfladisk, og organiseres for å vise overordnede mønstre. De blir deretter oppsummert til tolkning, med forsøk på å teoretisere betydninger og forhold sammen med tidligere litteratur. Motsetningen til dette er den *latente* tilnærmingen, der man redegjør og går et hakk dypere i analysens ulike aspekter. Her undersøkes de underliggende ideene, antakelsene og konseptualiseringene som er teoretisert (Braun & Clarke, 2006, s. 83–84).

Den første fasen til tematisk analyse handlet om å få innsikt i, og oversikt over datamaterialet som er byggesteinene for analysen. Her var det viktig å være observant, legge merke til mønster og stille seg undrende spørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I andre fase, genererer man innledende koder som identifiserer trekk ved dataene som kan være interessante i analysen. Ved å kode på denne måten kan man lettere finne beslektede utsagn, se mønster og finne fellestrekk (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) sier at koding eller kategorisering brukes for å få oversikt over tekstmateriale. Med koding knyttes nøkkelord til et tekstsegment (sitat) inn i nøkkelord (koder) for senere identifisering av uttalelsene. Kodene definerer den handlingen eller erfaringen som beskrives av intervjupersonen, og fører videre til kategorisering, som gir en mer systematisk begrepsdannelse rundt uttalelser. Koding spiller en viktig rolle siden man gjennom denne prosessen bryter ned, undersøker, konseptualiserer, kategoriserer og sammenligner datamaterialet. Målet med kodingen er å samle erfaringer og handlinger slik de kan studeres fullt ut (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226–228). I analysen av datamaterialet ble analyseverktøyet NVivo brukt for å systematisere kodene, kodeprosessen, og for å lettere få oversikt over temaene jeg genererte i analysen. I andre fase med koding, bruke jeg koder slik som *skolestart* eller *støy*, og kodet det som informantene skrev tilknyttet dette inn i dem. Jeg brukte også over- og underkategorier, som for eksempel overkategorien *kommunikasjon*, der underkategoriene var *åpenhet*, *god dialog* og *toveiskommunikasjon*, eller overkategorien *fysisk tilrettelegging*, med underkategoriene *akustikk målt*, *klassestørrelse*, *sitteplass* og *tennisball på stolene*.

Under- og overkategoriene skiller seg fra kategoriseringene eller temaene, som gir en mer systematisk begrepsdannelse rundt uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226–228). Dette kommer i tredje fase, med generering etter tema (Braun & Clarke, 2019, s. 593). Denne prosessen går ut på å kategorisere kodene etter over- og undertema (Braun & Clarke, 2006, s. 89–90). Dette vil jeg forklare i detalj i pkt. 5.1 med funn og analyse.

I fase fire hadde jeg et sett mulige tema, og denne fasen gikk ut på at jeg vurderte om de individuelle temaene hadde et koherent mønster og validere om disse ved å se om de gir et riktig bilde av datamaterialet. Etter å ha gjort dette, var det klart for femte fase, der jeg lette etter essensen i temaene, og navnga dem og definerte de temaene som vil presentere i analysen. Siste fasen innebærer å produsere selve rapporten til en full analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 91–93), og dette blir presentert i neste kapittel.

5 Resultat og analyse

For å belyse problemstillingen; **Hvilke erfaringer har foreldre til barn med hørselshemming med skolens tilrettelegging for inkludering?** har jeg strukturert resultat og analyse i tre ulike overordnede tema: *tilrettelegging, skole-hjem-samarbeid* og *inkludering*, med hver sine medfølgende undertema. I de ulike resultat- og analysedelene knyttes tema til hvert sitt forskningsspørsmål. Temaenes medfølgende forskningsspørsmål er: 1) Hvordan opplever foreldrene skolens tilrettelegging for deres barn? 2) Hvordan opplever foreldrene skole-hjem-samarbeidet? og 3) Hvordan vurderer foreldrene skolens inkluderingsarbeid? Gjennom kapittelet beskrives ulike utsagn, meninger eller erfaringer fra informantene som deltok i spørreundersøkelsen, gjennom en tematisk analyse av datainnsamlingen. Det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning brukes som rammeverk i analysen. Presentasjonen angår dermed hvordan de som foreldre opplever skolens **tilrettelegging, samarbeidet** med skolen, samt deres inntrykk og forståelse av **skolens inkluderingsarbeid**.

Studien er av kvalitativ design og det er overvekt av de åpne spørsmålene, og er disse svarene som vektlegges mest i analysen. Siden jeg gjennom en postmoderne tilnærming fortolket datamateriale (jf. pkt. 4.2.1), legger jeg vekt på deskriptive nyanser, forskjeller og paradokser. I informantene sine formuleringer ble det gjort små ortografiske endringer for å rette opp i skrivefeil, for eksempel ble «[...] hørseltap.det ene [...]» omgjort til «[...] hørselstap. Det ene [...]», og for å skape leseflyt i ufullstendige setninger, uten å forandre meningsinnholdet i sitatene. De lukkede spørsmålene brukes som bakgrunnsinformasjon. Jeg bruker dem for å få et overblikk over barnets hørselshemming, tilretteleggingen den mottar og andre involverte instanser. Samtidig ses de i sammenheng med besvarelsene fra de åpne spørsmålene. Jeg bruker for eksempel informasjon om når barnets hørselshemming ble oppdaget, og ser det i sammenheng med når tiltak ble satt i gang i skolen.

Jeg identifiserer og omtaler informantene etter nummer/tall, slik: Informant 1, Informant 2, og videre opp til 11. Forkortelser slik som for eksempel **I1** for **Informant 1** benyttes også. Noen informanter svarte direkte og konkret på spørsmålene, mens andre skrev mer generelt rundt tema. Det er viktig å presisere at når jeg for eksempel skriver «barna opplever» i analysen, er dette foreldrenes antakelser eller inntrykk på vegne av barna, ikke nødvendigvis det hørselshemmede barnets egne førstehåndopplevelser.

5.1 Kort redegjørelse av bakgrunnsvariabler

Helt først vil jeg redegjøre kort for resultatene som sier noe barnas grad av hørselshemming og hørselstekniske hjelpemidler, som er resultatene fra de lukkede spørsmålene i spørreundersøkelsen. Resultatene viser at 7 av informantenes barn brukte høreapparat (I1, I2, I3, I4, I6, I9, I10), 3 av dem brukte CI (I7, I8, I10) og Informant 6 opplyser om beinledningsapparat². Her ser man sammenheng med grad av nedsatt hørsel, der barna med CI og beinledningsapparat har alvorlig hørselshemming og barna med høreapparat har mild og moderat hørselshemming. Mine informanter forteller at de er i kontakt med ulike instanser: PPT, Statped, Høresentral, Nav, Hjelpemiddelsentralen, Rikshospitalet, Helsesykepleier, samt diverse skoler og ressurscenter med kunnskap om hørselshemming. Resultatene viste hvordan grad av hørselshemming (mild, moderat og alvorlig) er relativt uavhengig av hvilke utfordringer barna møter på i skolen. Eksempelvis forklarer Informant 5 og 8 om situasjoner der deres alvorlig hørselshemmede barn i stor grad trives på skolen. På den andre siden kan man se at for eksempel Informant 2 med mild hørselshemming og Informant 3 med moderat hørselshemming ikke ser ut til å trives på skolen. Mer enn dette er vanskelig å si om sammenhengen mellom grad av hørsel og følelse av inkludering, grunnet et for lite omfattende datamateriale. De lukkede spørsmål gir relevant bakgrunnsinformasjon om informantene.

5.2 Tema 1: Tilrettelegging

Dette hovedtema omhandler den formen for tilrettelegging det hørselshemmede barnet blir tilbudt i opplæringen. Både hvordan gjenspeiles *tilretteleggingen på daglig basis*, hvordan tilretteleggingen foregikk *ved overgang fra barnehage til skole*. Jeg kommer også inn på det foreldre opplever som god praksis og ønsker til tiltak og tilrettelegging for deres barn i skolen.

5.2.1 Tilrettelegging i skolehverdagen

Første underkategorien tar for seg informantenes opplevelse av kvaliteten på tilretteleggingen som skjer i skolen. Mine resultater viser at informantene har ulike synspunkter, med både positive og negative erfaringer. Med tanke på tilrettelegging av det fysiske miljøet på skolen, er det hovedsakelig teknisk tilrettelegging ved bruk av lydutfjævningsanlegg og mikrofon med høyttalere, men noen har også direktelyd gjennom for eksempel Roger-system. Ifølge Rekkedal (2017, s. 188) kan mikrofonbruk skape et tilgjengelig læringsmiljø med forutsigbare

² Beinledningsimplantat implanteres ved operasjon og overfører lyden taktilt via skallbenet (Akademiske Sjukehuset, 2018)

kommunikasjonssituasjoner. Når det gjelder tilrettelegging som skal bedre lyd miljøet nevnes måling av akustikk, isolering av rom og et par av informantene nevner tennisballer på stolene. Noen trekker også frem tilrettelagt sitteplass (I1, I3, I6) og redusert klassestørrelse (I1, I2,) som en del av tilretteleggingen. Ønsket om redusert klassestørrelse er et av resultatene som skiller seg særlig ut fra studien. Dette kommer jeg tilbake til under pkt. 5.4, «inkludering».

Et aspekt som er verdt å trekke frem er hvordan lærerne bruker det tekniske utstyret i møte med barnet. Informantene rapporterer nemlig ulikt om hvordan tilretteleggingen foregår i klasserommet. Informant 2, 3 og 9 hevder at det tekniske utstyret blir brukt av noen lærere (oftest kontaktlæreren), mens andre lærere er svært dårlige til å benytte seg av hjelpemiddelet. Informant 7 skriver:

Vi foreldre er jo ikke med i undervisningen og vet ikke helt hvordan tilretteleggingen skjer på skolen. Men, basert på det barnet forteller: Kontaktlærer bruker alltid hjelpemidler. Mer varierende blant andre lærere. Vi har minnet skolen på dette flere ganger dette skoleåret. Nei, lærer har ikke nok kunnskap. Det er vel så viktig å ha kunnskap om barn, hørselshemming og hvilke utfordringer det gir. Kunnskap om hjelpemiddel alene er ikke nok. Ja, utstyr blir vedlikeholdt, men dersom det har vært behov for å bytte ut utstyr har det tatt altfor lang tid og vi foreldre må purre på skolen om å få fikse. (Informant 7)

Dette utsagnet er bare et eksempel av flere, som viser at det varierer hvor mye det tekniske utstyret brukes i praksis. Det varierer mellom at teknisk utstyr i stor grad benyttes, til at kontaktlærer gjerne bruker utstyret, men at det i varierende grad blir brukt av *andre* lærere som er innom klassen. I tillegg påpeker Informant 7 viktigheten av lærerens **kunnskap** om hørselshemming. Følgende blir tatt opp igjen og analyseres nærmere under pkt. 5.4, «inkludering». Funnet om mangel på tilrettelegging bekreftes i Kermit et al. (2014, s. 89–92), selv om det ble tatt i bruk mikrofoner i klasserommet, varierte det hvor godt det fungerte i praksis.

På en annen side, viser funn at enkelte foreldre har en mer positiv opplevelse hvor lærerne i hovedsak (selv om det til tider blir glemt) ser ut til å bruke det tekniske utstyret. Spesielt fornøyd med oppfølgingen er Informant 5:

Vi har flere hjelpemiddel. Edumic som kan kobles til pc etc. for direktelyd i høreapparat. Lydutjevninganlegget skal brukes alltid enten den hørselshemmede eleven er der eller ikke. Det siste kan til tider bli glemt, men når Nav leverer ut anlegg skal det være ett gode som skal

komme alle elever til gode og ikke bare når hørselhemmet elev er til stede. Men alt i alt synes jeg at skolen er flink og bruke utstyr. (Informant 5).

Videre skriver den samme informanten:

Det som overrasker meg, er hvor lett alt har vært egentlig. Ja de må gjerne påminnes om tiltak/hjelpemidler etc., men generelt så har det ikke vært noen vanskeligheter med og få gjennom ting [...]. (Informant 5)

Selve den fysiske tilretteleggingen viser seg i relativt stor grad å være *til stede*. Vel og merke til varierende innsettelsestidspunkt og i ulik grad. Det som allikevel bemerker seg å være manglende for flere av informantene, er tilrettelegging *utenfor* klasserommets fire vegger. 7 av informantene hevder nemlig at det ikke blir tilrettelagt for barnet utenfor det «vanlige» klasserommet. Informant 9 svarer på spørsmålet om tilrettelegging utenfor klasserommet:

De har i en periode latt henne være inne i siste friminuttet med en medelev for å ha mindre støy rundt seg. Det var etter forespørsel fra meg. De har hatt aktiviteter i friminuttene så elevene kan ha noe å gjøre sammen, men ingen tiltak jeg kjenner til som er beregnet på min datter. (Informant 9)

Selv om samtlige opplever «hverken eller» å være fornøyd med denne tilretteleggingen, uttrykker for eksempel Informant 3, at det er særlig utfordrende for barnet uten tilrettelegging i gymtimer, der de er 50 elever på 2 lærere. Informant 3 trekker også frem gymtimer som et eksempel der barnet opplever å føle seg segregert fra resten av klassen. I et stort rom slik som gymsal, kan støyende lyder og uforutsette hendelser lett oppstå. Statped (2021a) hevder at slike åpne landskap eller store basefellesskap med ansamling av mange barn, kan også by på utfordringer for det hørselshemmede barnet. I tillegg til at samtlige informanter ønsker hyppigere bruk av direktelyd (Roger-system) utenfor klasserom, kommer informant 6 med et forslag til forbedring av tilrettelegging utenfor klasserom:

Bruke det samme klasserommet i alle fag som ikke krever spesialrom. (Informant 6)

5.2.2 Overgang fra barnehage til skole

Noe som foreldre har spesielt godt innblikk i, med tanke på skolens tilrettelegging for deres barn, er overgangen fra barnehage til skole. De er selv en del av hele prosessen og får inntrykk av hva barnet møter på ved skolestart. Ut fra analysen av spørreundersøkelsen dukker det opp variasjoner i hvordan skolen tok imot den hørselshemmede eleven. Et par av informantene opplever at skolen i god tid, selv tok tak i situasjonen og ba foreldre inn til råd for hvordan tilrettelegge på best mulig vis. Blant disse skriver Informant 8:

Proessen med tilrettelegging startet ca. 6 mnd. før skolestart. Det var på plass ved skolestart. Er fornøyd med det arbeidet. (Informant 8)

Videre forklarer informanten:

Det var en positiv overgang fra barnehagen. Barnehagen siste året var veldig dårlig, så da vi kom til skolen ble vi overrasket over at de var veldig proffe og at læreren var veldig flink til å ta seg av barnet. (Informant 8)

Informant 8 gir uttrykk for en forbedring fra barnehagen, og er dermed positivt overrasket over skolens arbeid med tilrettelegging. Planleggingen bør være i gang i god tid før barnet begynner på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Her i Informant 5 sitt tilfelle, som er svært fornøyd med tilretteleggingen, startet også prosessen for tilrettelegging tidlig. Barnet gikk i en barnehage som informanten hevder å ha god kunnskap og kompetanse om hørselshemming, der prosessen for tilrettelegging starter i god tid før overgang til skolestart. Informasjonsdelingen ved overgangen brukes som grunnlag for å utforme et pedagogisk tilbud som er tilpasset barnet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kan da informasjonsdeling i overganger være en vesentlig faktor for at partene lykkes?

Informant 1, startet på en skole som hadde tidligere erfaringer med elever med nedsatt hørsel, og begynte første skoledag med alt utstyr på plass. Informant 1 skriver:

Han hadde en fin overgang. Alt var på plass 1. dagen. Skole, Kommunal hørselskontakt, PPT, logoped, HMS og foreldre hadde et møte 2 mnd. før skolestart (1.klasse) for å planlegge tilrettelegging for han. Hva slags hjelpemidler, tilrettelegging av pedagogiske timer ifølge paragraf 5-1, individuell tilrettelegging i klasse som tennisball og lyddempende duk. Jeg kunne komme med innspill. (Informant 1)

For andre, er ikke tilfelle helt det samme. Flere av informantene i Kermit (2014) sin studie gav uttrykk for mer stabilitet i personalet, bedre oppfølging og at det ofte kun var en kontaktperson

i barnehagen. Skolene beskrives her som et sted som har mindre tilgjengelig informasjon, større gjennomstrømming og løse bånd (Kermit et al., 2014, s. 83–84). Samtlige informanter fra mitt materiale beskriver situasjonen som at de jobbet hardt for å ordne tilrettelegging i god tid før skolestart, noen mer vellykket enn andre. Kermit et al. (2014) hevder også at for mange foreldre, kan slike overganger være vanskelig. Informant 4 forklarer at det var mye jobb, men lykkes. De mer «uheldige» opplever at tiltakene likevel ikke er satt inn før slutten av første klasse, i løpet av andre klasse, eller senere. Informant 6 skriver:

Vi startet tidlig, men det var likevel ikke på plass. Byttet kontaktlærer 1 uke før skolestart i tillegg. (Informant 6)

For informant 11 startet ikke tilretteleggingen før slutten av første klasse. Det vil si at det hørselshemmede barnet har deltatt i et klassefelleskap med redusert tilgang på lyd over lang tid. Med dette vil barnet av stor sannsynlighet ha gått glipp av betydelige deler av undervisningen. I tillegg viser sitatet hvordan individfaktorer påvirker tilretteleggingen. Barnet er avhengig av stabile lærerkrefter. Data fra Mjøen et al. (2021, s. 49) viser også at hørselstekniske hjelpemidler vanligvis er installert i løpet av skoleårene, men det er ikke nødvendigvis klart til skolestart.

Flere av foreldrene gir uttrykk for ønske om utstyr på plass ved skolestart, at opplæring er gitt, samt at lærer får kursing i og kunnskap om hva det innebærer å være hørselshemmet, og hvordan best undervise. Blant disse svarer informant 11 på følgende spørsmålet: «Dersom du kunne «startet på nytt», hvilke prioriteringer ville du at ledelsen skulle ha forberedt til skolestart?»:

At de skulle forberedt seg bedre i forhold til hørselshemmede barn. Invitert inn - vurdert hva som kan fungerer og ikke fra starten av. Blant annet fokusert på eget rom han kan trekke seg tilbake til - egne ressurser - mikrofoner og høyttalere fra starten av - forsøkt å sette han i en klasse med "rolige" elever. Virker ikke som de har lagt vekt på tilbakemelding fra barnehagene når de satte sammen klassene. (Informant 11)

Resultatene kan ikke generaliseres, men; man kan se tendenser som viser sammenheng mellom jo bedre tilretteleggingen var ved skolestart, jo mer fornøyd eller positiv virker foreldrene til tilretteleggingen generelt. Informant 1, 5 og 8 for eksempel; de hadde alle en positiv start på skolegangen der utstyr og tilretteleggingstiltak var på plass, og opplever at barnet virker tilfreds med tilretteleggingen. Foreldrene uttrykker også tilfredshet med tanke på samarbeidet med skolen.

5.2.3 Oppsummering

Oppsummerende viser resultatene angående skolens tilrettelegging, til i relativt stor grad å være til stede, spesielt lydutfjvningssanlegg. Annen pedagogisk, fysisk og teknisk tilrettelegging varierer fra informant til informant. Selv om det tekniske utstyret var på plass, varierer det når utstyret med satt inn, hvor *mange* tiltak som er satt inn, og det varierer hvor godt utstyret blir tatt i *bruk* av lærerne som møter barnet i skolehverdagen. Det viser seg en manglende tilrettelegging utenfor klasserommet. Foreldre jobber hard for å få tilrettelegging på plass, men må også jobbe hardt for å opprettholde tilretteleggingen som er satt inn. Kursing av lærere er et stort ønske fra informantene.

5.3 Tema 2: Skole-hjem-samarbeid

Det andre tema omhandler informantenes syn på skole-hjem-samarbeidet. De neste avsnittene går dermed inn på deres erfaringer knyttet til samarbeid med skolen som system, deres grad av involvering og kommunikasjon mellom foreldre og lærer/skolen.

5.3.1 Foreldreinvolvering

Nesten alle informantene (9 av 11) svarer at de stort sett er fornøyd med samarbeidet med skolen. Informant 7 skriver:

Ja, men opplever at det er vi foreldre som må ta initiativ til alt. (Informant 7)

Dette sitatet er i tråd med hva flesteparten av de andre foreldrene trekker frem, om aspektet knyttet til å selv måtte involvere seg i tilretteleggingen og oppfølgingen av den. Informant 6 konstaterer:

Ja!!! Ingenting går av seg selv. Jeg er pådriver for all hjelp inn i skolen, dette gjelder utstyr, overganger, informasjon og så videre. Dette er helt klart det mest utfordrende.

Videre skriver denne informanten at det som oppleves mest vanskelig i møte med skolen er:

At ledelse ikke var koblet på i starten. At lærer ikke forsto hva det innebar å være hørselshemmet. At vi foreldre må være pådrivere og sørge for at ting skjer og kommer på plass. Gi info på nytt til nye lærere, gymlærere, svømmelærer, mat og helse lærer og så videre. (Informant 6)

Flere opplever å hele tiden være den som er pådriver og tar initiativ til å be om møter, samt videreformidle råd og anbefalinger gitt fra andre instanser. Gjentatte ganger har samtlige foreldre vært nødt til å klage og fortalt om mangler og behov til skoleledelsen. Mjøen et al. (2021, s. 34) hevder også at foreldrene spiller en sentral rolle i overgang fra barnehage til skole. De er viktige i kommunikasjonen med ledelsen på skolen, og det later også til at de er viktige kunnskaps- og erfaringsformidlere.

Et forhold som Informant 3 trekker frem, er usikkerheten man som foreldre kan oppleve, i møte med valg og krav som skal settes til skolen. Informanten skriver:

Jeg har måtte pushe både på skole, på PPT og Nav for å få ting igjen om. Kanskje det som har vært vanskeligst har vært at ingen forteller hva man bør spørre om, hva man har krav på å hva som er lurt å gjøre. (Informant 3)

Foreldre står ovenfor en rekke valg som skal tas på vegne av barnet knyttet til skole- og opplæringstilbud. Bruin (2017, s. iv) sin studie viser at foreldrenes erfaringer er preget av usikkerhet og bekymringer for å «gjøre feil» i opplæringen. Samme informanten som etter mye arbeid hevder å lykkes med å få tilretteleggingen på plass til skolestart (I4) (jf. pkt. 5.2.2, om overgang fra barnehage til skole), forklarer videre:

Jeg må hele tiden være på. Særlig i oppstart og ved overganger. Har brukt to år på å forberede skolen og purrer til stadighet. (Informant 4)

For en av informantene (I11) resulterte gjentatte nederlag i forsøket om å innføre tiltak, på et tidspunkt i å gi opp oppfølgingen:

Nå går det mer av seg selv, men vi har måttet stå på. Gav litt opp en periode. Men så ble konsekvensen av dette for stor knyttet til atferd at skolen kom på banen. Etter det har det vært god oppfølging (Informant11)

Man kan her si «heldigvis» til atferdsproblemene som ble så store for skolen at de til slutt tok tak i hørselshemmingen. Informant 11 hevder også at forståelse for alvorligheten knyttet til hørselshemming, har vært noe av det vanskeligste i møte med skolen:

At de ikke har tatt oss seriøst fra starten av. At de ikke forstår konsekvensen det har fått at han har gått for lenge uten høreapparat i barnehagen og at de ikke har tatt vår bekymring seriøst, noe vi gav uttrykk for allerede første uken på skolen. (Informant11)

Sett fra et annet perspektiv, vil jeg trekke frem tilfeller hvor foreldre ikke trenger å involvere seg i like stor grad. Informant 8 for eksempel, hevder at tilretteleggingen i skolen stort sett har gått av seg selv. Til informasjon, er denne informanten også en av dem hvor skolen var på og som fikk tiltak klart ved skolestart. Det samme gjelder Informant 1 og 2, men som likevel presiserer at man som foreldre må følge med om ting er på plass og fungerer slik det skal.

Resultatene viser at selv om flere av informantene gir uttrykk for å ha et godt samarbeid med skolen, presiserer de likevel et foreliggende hardt arbeid bak det å få satt i gang tiltak. Dette gjelder særlig i oppstart av tilretteleggingen og ved overganger eller lærerbytte. Man kan se ut fra nevnte sitater, at samtlige informanter nemlig må involvere seg i prosesser for at det skal bli god tilrettelegging. Flere av dem forteller om erfaringer med det å måtte «mase» på skolen og purre på manglende tiltak, for at de ikke skal bli forsømt eller mindre brukt/gjort. Funn i Rekkedal (2017, s. 188) sin studie viser blant annet at klasseromspraksiser der foreldre som er sterkt involvert, bruker lærerne i større grad mikrofoner regelmessig, sett mot foreldre med lavere engasjement. Det er verdt å undre seg over, om kvaliteten på tilretteleggingen kan forklares og ses i sammenheng med foreldrenes pågangsmot og grad av involvering.

5.3.2 Samarbeid

Med tanke på foreldrenes forventninger til samarbeidet mellom skole og hjem, blir ulike former for **kommunikasjon** enstemmig trukket frem av alle informantene. Noen vektlegger «god dialog» mellom læreren og foreldrene til det hørselshemmede barnet (I1 og I5), og andre åpenhet rundt situasjonen der hørselshemmingen blir tatt på alvor (I3 og I6). Flere nevner også en gjensidig kommunikasjon (toveiskommunikasjon), med utveksling av informasjon og råd fra begge parter, som en viktig faktor for et godt samarbeid. At både skolen/læreren skal be foreldre om råd, men også informasjonsdelingen fra skolens side.

Informant 8 skriver blant annet:

At de har en plan som vi kan forstå, og at de har oversikt over hvordan barnet har det og hva som har skjedd, slik at de kan forklare oss utvikling og komme med info fra skolen som er viktig for oss for å forstå barnet. De må være tilgjengelig og forstår hva vi spør om og trenger, og det må være flinke til å spørre oss om ting som kan være nyttig for barnet. (Informant 8)

Ut fra resultatene, virker grunnen til at mange av foreldrene er fornøyd med samarbeidet med skolen, til tross for varierende grad av vellykket tilrettelegging, som å være lærerens eller skolens *interesse*. Noe av det som positivt overrasket foreldrene mest, er lærernes ønske om å

lære. Rollen man tar som lærer er dermed særlig viktig for å kunne skape inkluderende praksis. Det regnes som barnets nøkkelperson (Mjøen et al., 2021, s. 37). Hele 7 av foreldrene omtaler lærerne som at de gjør så godt de kan for å få det til, ønsker å kunne og vite, og de lytter til foreldre med genuin interesse (I1, I3, I4, I5, I6, I10, I11). Informant 1 skriver om det som positivt har overrasket den:

I starten. Lærer kontaktet meg for å lære mer om reaksjoner når han ikke får alt med seg som uro og frustrasjon ... Hva kan de gjøre? Hvordan henger det sammen? Med veldig godt resultat. (Informant 1)

For noen foreldre oppleves manglende forståelse (I6, I10, I11), og lite informasjon mest problematisk (I4), mens for andre går det mer på lærerens/skolens kunnskap og kompetanse (I3, I6, I7, I9). Informant 3 poengterer det som er mest vanskelig i møte med skolen:

Kunnskapen lærerne har. Skolens trange økonomiske begrensninger. Bytte av lærere. (Informant 3)

Her vil jeg trekke ut spesielt «skolens trange økonomiske begrensninger»; et resultat som ifølge informantene er en begrensning for god tilrettelegging for inkludering av deres barn i skolen. Informant 4, markerer også plassmangel (som begrenser muligheten for redusert klassestørrelse), som faktorer som står i veien. Hva er det da som setter en stopper for god tilrettelegging for inkludering? Informant 7 skriver:

Vi har noen fantastiske lærere som virkelig står på sammen med avdelingsledere på skolen. Utfordringene er ikke på individnivå, men systemnivå i kommune og rammene til skole. For eksempel ikke øremerkede midler for barn med denne type utfordringer. (Informant 7)

Utsagnet forteller oss at selv om lærerne gjør så godt de kan, og selv om det er skoleeier som står for ressurser og så videre, presiseres det likevel at problemet ligger enda høyere på systemnivå. Ifølge resultatene fra min studie, står det dermed ikke nødvendigvis på om læreren/skolen ønsker eller ikke vil få det til. Informant 7 trekker også frem ansvaret knyttet til tilrettelegging for barnet, og hevder at det foreligger en form for pulverisering av dette ansvaret:

[...] Skolen er alltid bakpå/for sent ute i tiltak/tilrettelegging for barnet. Skolen lener seg på PPT for råd om tilrettelegging. PPT mangler kompetanse om hørsel. PPT i vår kommune har ikke evnet å utnytte kompetansen i Statped. Pulverisering av ansvar for tilrettelegging for barnet. (Informant 7)

Konsekvensen av slik pulverisering fører tilbake til foreldrene, som stadig må være pådrivere i møte med skolen. Det er nemlig skoleeier som har ansvar for pedagogiske hjelpemidler, til et tilpasset pedagogisk opplegg (Statped, 2021c), og at bemanningens kompetanse er tilstrekkelig (Opplæringslova, 1998§ 10-1).

5.3.3 Oppsummering

Flere foreldre forteller om krevende og slitsomme episoder hvor de til stadighet må ta initiativ angående deres hørselshemmede barn i møte med skolen. Samtidig opplever andre, å ikke måtte involvere seg i like stor grad. Suksessfaktorer her er tilstrekkelig tilrettelegging, oppfølging og har en relasjonell kompetanse slik at de kan hjelpe barnet i som kan oppleves krevende for dem. I foreldrenes møte med skolen løftes kommunikasjon som en særlig viktig faktor for et godt samarbeid. De ønsker informasjonsdeling fra begge sider, for å best mulig kunne tilrettelegge for barnet. Noen foreldre føler på hjelpeløshet, og en pulverisering av ansvar for det hørselshemmede barnet. Foreldrene etterlyser en mer proaktiv skole, som tar initiativ og er på bane før behovene oppstår.

5.4 Tema 3: Inkludering

Gjennom det tredje og siste hovedtema, analyseres resultatene knyttet hvordan foreldrene opplever at deres barn føler på inkludering, både hva som fremmer og begrenser det. Her fremkommer også foreldrenes forventninger til skolens inkluderingsarbeid. Resultat og analyse struktureres og presenteres i underkategoriene; *som deltaker i klassefellesskapet, kunnskap for inkludering og sosial aspekt av jevnaldrende.*

5.4.1 Som deltaker i klassefellesskapet

I spørreundersøkelsens spørsmål: «Hva anser *du* som god inkludering av ditt barn i skolen?», understreker flere av foreldrene at barna deres skal få delta i både undervisningen og i *fellesskapet* på lik linje med de jevnaldrende, uansett form for funksjonshemming. Dette stemmer godt overens med Morken (Morken, 2016, s. 165), som forklarer at inkludering vid forstand handler det om å bryte ned skiller mellom mennesker og skape et miljø som blant annet innebærer likeverdig deltakelse, respekt for hverandre og det å være en del av et felleskap. Informant 8 skriver blant annet:

At barnet og klassen ser barnet som en del av klasse-fellesskapet. Det betyr at skolen må hindre at ekstraundervisning, hjelpemidler eller andre tilpasninger blir så dramatiske at barnet ikke blir

sett på som en naturlig del av klassen. Tilhørighet og fellesskap er viktigere enn kunnskap på dette nivået. (Informant 8)

Utsagnet trekker oss mot det velkjente dilemmaet knyttet til om barnet skal tilpasses ved å bli tatt ut av klassen, eller integrere spesialundervisningen i det ordinære klasserommet. «Push-in»-modellen løftes ifølge Statped (2020) frem som et tiltak som ser ut til å fungere bedre for noen elever med hørselsnedsettelse, kontra å tas ut av klasserommet. Den ene delen av utsagnet; «barnet ikke blir sett på som en naturlig del av klassen» (Informant 8), knyttes opp til ulike former for stigmatisering det hørselshemmede barnet kan utsettes for. Stigmatisering blir her, gjennom foreldrenes forståelse som en form for segregering. Segregerende tilretteleggende tilbud, når eleven blir tatt ut av klasserommet uttrykkes ifølge funn fra Mjøen et al. (2021, s. 43–44) å føles stigmatiserende. Jeg vil også trekke frem sitat fra Informant 10, som skriver at barnet føler seg segregert når:

Det bråker og barnet forteller at hun ikke trenger å høre hva de sier. (Informant 10)

Utsagnet antyder en form for vegring for å ikke skille seg ut, og illustrerer hvordan jevnaldringssamtaler blir fraværende fordi de ikke «trenger å høre». Dette er en form for «passing» (Goffman, 1968), og grunnet frykt for stigmatisering, kan hørselshemmede også late som de hørte det som ble sagt (Kermit et al., 2014, s. 89–92).

Informantene gjør det klart i besvarelsene sine, at **støy** er en betydelig faktor som gjør det vanskeligere for barnet å følge med og engasjere seg i samtaler, konsentrere seg i klassen og dermed også delta som en del av fellesskapet. Informantene opplyser spesielt om utfordringer knyttet til kommunikasjonen. Det blir vanskeligere å få med seg hva andre sier i støyende omgivelser. Sæbø (2016, s. 59–64) presiserer også konsekvensen av støy, der bråk i klasserommet gjør at den hørselshemmede ikke klarer å konsentrere seg, lyder oppleves som plagsomme, og at de generelt blir slitne og utmattet etter en skoledag. Utsagnet fra Informant 9, (jf. pkt. 5.2.1, om tilrettelegging i skolehverdagen), fremstiller et sosialt tiltak der barnet får være inne i friminuttet med en medelev. Selv om tiltaket både gjør at barnet kan kommunisere i fred og ro sammen med en jevnaldring, illustrerer dette også hvordan støy påvirker barnets mulighet for å delta i fellesskapet, slik som sosiale aktiviteter i friminuttene. Bruk av små pauser trekkes også frem som tiltak for å gi barnet rom for avbrekk fra støyende omgivelser også i undervisningstiden. Siden støyende omgivelser ifølge Mjøen et al. (2021) virker svært belastende for mange hørselshemmede, kan muligheten til å trekke seg unna i grupperom, gjerne i mindre grupper, være en bedre tilpasning (Mjøen et al., 2021, s. 43–44). En slik form

for pedagogisk tilrettelegging ser ut til å virke positivt for flere av foreldrene. På denne måten kan læreren se an dagsformen til barnet. Det er også lett for barnet selv å regulere, da det vet at det har muligheten til å trekke seg unna når det blir for mye støy eller den generelt blir sliten. Samtidig hevder Informant 7 at barnet opplever å føle seg segregert fra klassen:

Ukentlig episoder med støy i klasserom så hun ber om å få gå ut. (Informant 7)

Denne utmattende støyen gjør ikke inkludering som en «naturlig del av fellesskapet» lettere å realisere, når alternativet eller tilpasningen blir å ta eleven bort fra møtepunkt for sosial interaksjon og kommunikasjon med jevnaldrende. Det løfter et dilemma ved tilretteleggingen. Det å minimere støy regnes som en viktig faktor i tilretteleggingen (et eksempel er redusert gruppestørrelse, noe jeg kommer nærmere inn på i neste avsnitt). Samtidig regnes ikke støyreduksjon bare som teknisk og administrativ tilpasning, men krever også kontinuerlig, bevisst og felles innsats av alle aktører, der medelever er inkludert (Kermit, 2018, s. 8).

Andre foreldre skriver at for dem handler inkludering i hovedsak om selve **tiltakene for tilretteleggingen**. Et tiltak som skiller seg ut, og som mange foreldre ønsker og gir uttrykk for å ha etterspurt, er tilrettelegging i form av redusert klassestørrelse. Utdanningsdirektoratet (2015d) hevder at det å minske støy er en viktig suksessfaktor for at den hørselshemmede skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, og et godt pedagogisk tilbud rettet mot dette er sterkt knyttet opp til klassestørrelse. Kan mindre grupper hjelpe for å realisere målet om inkludering? Informant 7 forteller om en hendelse der eleven følte seg inkludert i mindre grupper. Det blir lettere å delta i undervisningen:

Nylig ca. halve klassen var borte pga. sykdom. Da fikk barnet svaret på et matematikkspørsmål fra kontaktlærer og opplevde anerkjennelse og stor mestring i klassen. (Informant 7)

Som et annet eksempel på barnets følelse av tilhørighet til, og anerkjennelse fra fellesskapet, skriver Informant 3:

Gir selv uttrykk for at mat og helse timene er gode. Dette fordi der leser de seg til hva de skal gjøre, og trenger ikke høre. De er også delt i mindre grupper. (Informant 3)

Mindre grupper, løftes frem av flere foreldre, og er en form for tilrettelegging som gjør det lettere for barnet å være en naturlig del av gruppen. Å dele klassen inn i mindre grupper er som nevnt overfor et effektivt tilbud for å redusere støy, og barnet kan lettere bruke kompensatoriske teknikker for å henge med (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Et lignende tilfelle trekkes frem av Informant 9 som forklarer at barnet opplever mestring i kunst & håndverk. Både mat og helse

og kunst og håndverk er praktiske fag som bygger på en mer visualisert undervisning, der hørsel ikke er en like avgjørende kilde til informasjon. Overraskende få av foreldrene nevner visualisering som tilrettelegging, nærmere motsatt: det gis uttrykk for å bli lagt lite vekt på visualisering (I9). Visualisering regnes som nevnt i teorikapittel (jf. pkt. 2.7), som en del av den pedagogiske tilretteleggingen (Statped, 2021b). For at barn med nedsatt hørsel skal få mulighet til å forstå og bli forstått, er arbeid med kommunikasjon og språk gjennom opplevelser og erfaringer en sentral del av opplæringen. Visuelle kommunikasjonsmidler kan her være til stor hjelp (Signo, u.å.). Foreldrenes forståelse av hvordan skolen arbeider med pedagogiske tiltak slik som visualisering ser ikke ut til å bli vektlagt i særlig stor grad i mine resultater.

Som nevnt tidligere i teori (jf. pkt. 3.3) kan mikrofonbruk demonstrere lærerens og medelevers holdninger til inkludering av elever med hørselshemming, og samsvarer med funn fra Rekkedal (2017, s. 188). Tidligere i resultat og analyse (jf. pkt. 5.2.1, om tilrettelegging i skolehverdagen) viste jeg variasjon i bruk av teknisk utstyr. Lærerens bruk av, og holdninger til bruk av teknisk utstyr regnes i mine funn som helt avgjørende for et godt inkluderingsarbeid. Informant 5 presiserer at teknisk utstyr skal brukes, *uansett* situasjon:

Jeg anser god inkludering som at hjelpemidler blir brukt og tilrettelagt. For eksempel kommer en person inn i klasserommet og skal gi en beskjed, så skal han vente til han får en mikrofon i hånda. Uansett hvor kort beskjeden er. Selv dette kan kanskje være å håpe på litt mye. (Informant 5)

Informant 6 eksemplifiserer slike tilfeller der beskjeder blir gitt mens elevene er på vei ut av klasserommet. Den hørselshemmede er da avhengig av at læreren bruker utstyret for å få med seg beskjeden. I dette ligger mye at man skal få mulighet til å høre på lik linje som andre jevnaldrende – igjen, som en del av fellesskapet.

5.4.2 Kunnskap for inkludering

Inkludering for andre dreier seg om, og avhenger av lærerens kunnskap og kompetanse om hørselshemming. Dette gjelder både, som nevnt tidligere i analysen, de fysiske forholdene og hjelpemidlene, men også at læreren kurses i teknisk utstyr, samt får kunnskap om hva det innebærer å være hørselshemmet. Sitatet jeg viste til i pkt. 5.2.1 om tilrettelegging, påpeker Informant 7 at det er vel så viktig med kunnskap om barn, hørselshemming og utfordringer det gir, og at kunnskap om hjelpemiddel alene ikke er nok. Dette er ikke Informant 7 alene om å mene. Informant 9 skriver:

Ja, jeg har erfart at skolen ikke har forstått hvor mye min datter går glipp av faglig og sosialt pga. hørselshemmingen og det på grunn av manglende kunnskap/opplæring om det. [...] (Informant 9)

Her kan du jo lure på hvilken kunnskap/opplæring det er snakk om. Jeg forstår utsagnet med utgangspunkt i hva informanten anser som god inkludering:

At det tas hensyn til hørselshemmingen. Da mener jeg at de fysiske forholdene og hjelpemidler er på plass, at lærerne er kurset i det tekniske og hva det innebærer for et barn å være hørselshemmet før skolestart/overgang til ungdomsskole og ved lærerbytter. (Informant 9)

Dermed; kunnskap/opplæring om hva det innebærer hørselshemming, samt *om* og *bruk* av teknisk utstyr. Ifølge mine informanters mening, behøver læreren kunnskap og kompetanse om hørselshemming for å skape forståelse for hva hverdagen innebærer for den hørselshemmede. Som referert flere ganger i teori og tidligere forskning (Sæbø et al. 2016; Mjøen et al. 2021; Kermit et al., 2014; Antia, 2002; Nordal, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2016) påpeker forskning et behov for tilstrekkelig kunnskap/kompetanse for å kunne inkludere elever med hørselstap både på skolen og i samfunnet ellers.

Som redegjort i teorikapittelet (jf. pkt. 2.6.4) kan barnets hørselshemming medføre ulike tillegg utfordringer, og påvirke ulike utviklingsområder. Det varierer blant annet hvordan barnet reagerer på tilstanden. Man kan bli rastløs, urolig og impulsiv, glemme fort, være uoppmerksom og oppleve vansker med å forstå sosial samhandling. Slik atferd kan gi symptomer og atferd som kan ligne på andre tilstander (Signo, u.å.). Noen av foreldrene viser til eksempler med sekundære utfordringer i kombinasjon med hørselshemmingen. Da mener jeg særlig utfordrende situasjoner knyttet til agering og atferdsproblematikk slik som I1, I4 og I11 uttrykker i sine besvarelser. Informant 4 skriver om segregerende episoder:

Han kan bli sint og kaste/slå. Er mulig dette kommer som følge av sosiale vansker, men vanskelig å si. (Informant 4)

Informant 11 trekker frem aspektet om å ta eleven ut av gruppen:

At de forstår utfordringer mitt barn har i forhold til rom med mange folk i. Samtidig som de må forsøk å inkludere han her. Det er vanskelig for mitt barn å forstå at han ikke skal være en del av gruppen selv om han agerer som han gjør av og til. Lite erfaring med hørselshemming og atferd knyttet til dette. (Informant 11)

Det er vanskelig å si om Informant 11 sitt barn reagerer med aggresjon som en sekundær utfordring av hørselshemmingen eller om det kan forklares av andre atferdsvansker. Nedenfor er et eksempel på aggresjon i sammenheng med misforståelser:

Tilpasse til hans behov, av og til kan han bli opphisset og oppskaket ved trøtthet eller når han ikke har forstått alt/forstått feil og forstyrrer klassen. Da tar læreren han ut og spør om han har det bra, om han vil ha en liten pause, og gjentar det han ikke har forstått. Finner en løsning sammen. Læreren er tilgjengelig for han hele tiden. (Informant 1)

Kompetanse om hørselshemmingen og relasjon til barnet, viser i dette tilfellet å ha positiv innvirkning på håndtering av atferdsmessige reaksjoner. Som du kan se i sitatet bruker læreren til Informant 1 sin kompetanse til å ta tak i situasjonen. Det som viser seg å være særlig utfordrende for flere av barna til informantene, er frustrasjon ved misforståelser eller misoppfattelser. Aggresjon og atferd dukker opp gjentatte ganger i analysen, særlig i støyende situasjoner og sosialt samvær for eksempel i lek. Ifølge Statped (2021f) må læreren dermed være klar over at sansetap er slitsomt, og barnet kan uttrykke dette gjennom utfordrende atferd. Atferden kan være uttrykk for behov for pause. Jeg kommer nærmere inn på slike situasjoner i neste undertema.

Innledningsvis i omtale av underkategorien inkludering (jf. pkt. 2.1), nevnte jeg foreldrenes forventning om kursing for å undervise for barn med hørselshemming. Funnene initierer kunnskaps- og kompetanseheving som forutsetning for bedre inkludering i skolen. Noen informanter hevdet at lærerne er engasjert og har fått kurs i regi av Statped eller audiopedagog. Samtidig uttrykkes det av andre både uvisshet om de i det hele tatt har deltatt på kurs, skuffelse over at de ikke har, og ønske om at læreren skal få det. Resultatene viser at informantene som trekker frem mangel på kunnskap blant lærerne, er også blant dem som ønsker kursing av dem. Herav ønsker Informant 9 at skolen hadde prioritert:

Kurs til lærerne før oppstart så de er godt forberedt på utstyret og hva det vil si å ha en elev med hørselshemming [...]. (Informant 9)

Ønsket om hørselsfaglig kompetanse med tanke på hva det innebærer for barnet å være hørselshemmet, fremheves også av Informant 11. Informanten forklarer videre at læreren ikke har deltatt med kurs, men selv tok ansvar ved å lære seg å bruke det hørselstekniske utstyret. For å optimalisere inkluderingen påpeker Informant 11:

Samarbeid mellom hjelpemiddelsentralen, skolen, PPT og eventuelt Familiekontoret. Bør involvere senteret i Oslo – eventuelt få flere ressurser på dette området som ikke bare er i Oslo - går på atferd. (Informant 11)

Sitatet sier noe om samarbeid på tvers av ulike instanser. For at barn med nedsatt hørsel skal kunne få like muligheter til utvikling og læring på skolen, kreves det innsats fra flere instanser (Utdanningsdirektoratet, 2015a), herav Statped, som tilbyr lærere kurs for kompetanseheving innen disse feltene (Mordal et al., 2020, s. 13).

To av informantene informerer om hvordan kursing eller opplæring, slik jeg tolker sitatet under, kommer *for sent*. Informant 7, med barn som går i 5.klasse skriver:

De to første kontaktlærerne til barnet fikk opplæring i regi av Statped. Nåværende kontaktlærer og lærere på trinnet skal få veiledning av Statped snart etter at halve skoleåret er ferdig. (Informant 7)

Informant 6 svarer at kursing ble gitt, men ikke før i overgangen fra 4. til 5.klasse (barnets nedsatte hørsel ble oppdaget ved nyfødtscreening), og dersom den skulle «startet på nytt» med ønsker om at skolen hadde forberedt følgende til skolestart:

Utstyr på plass da han kom, opplæring gitt, og informasjon om hva det innebærer å være hørselshemmet. (Informant 6)

Sitatet gir et oppsummerende bilde på hva de fleste av informantene ønsker for forbedring; **kompetanseheving** og nødvendig **tiltak og tilrettelegging på plass ved skolestart**.

5.4.3 Sosial aksept av jevnaldrende

Det som peker seg spesielt ut i resultatene, er foreldrenes inntrykk av hvordan barnet opplever inkludering, påvirkes av ulike sosiale aspekter. Resultatene kobles til om barna føler seg som en del av fellesskapet, om barnets trivsel, og om opplevelser der barnet føler seg inkludert eller segregert.

De fleste foreldrene (med unntak av et par som er usikre) hevder at barna i hovedsak føler seg som en del av fellesskapet. Likevel varierer det hvordan de uttrykker trivselen i skolen, gjennom opplevelser, relasjoner, klassemiljø, tilhørighet og anerkjennelse. Ifølge foreldrene uttrykker barna å trives når de sier de liker kontaktlærerne sine, eller at det gleder seg til å møte *noen* av lærerne, snakker fint om og liker sine venner/medelever, mestringsopplevelser eller om de

virker glad og fornøyd og vil gå på skolen. Inkludering dreier seg om barnets faktiske opplevelse av å føle seg inkludert og anerkjent som likeverdig deltaker i opplæringen (Morken, 2016, s. 171). Det samme gjelder barnets psykososiale miljø; Det «[...] handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Ifølge Statped (2020) peker mange elever og deres foreldre på at det er det psykososiale miljøet som er hovedårsaken til vanskene elevene opplever på skolen.

Man kan gjennom undersøkelsens funn trekke tråder mellom trivsel og barnets opplevelse av inkludering. Foreldrene hevder at de føler seg særlig inkludert når:

1) andre jevnaldrende barn tar kontakt;

Veldig stolt over at det er gutter som kommer innom når han skal gå til skolen. (Informant 11)

2) inviterer til lek;

I utetid når venner spør om å leke med henne. (Informant 10)

3) samt opplever mestring i klassefelleskapet;

Når hun var den eneste i klassen som kunne strikke og hjalp medelever med å lære å strikke. Det var hun stolt over. (Informant 9)

Et viktig poeng her, er at det i de sosiale sammenhengene, slik som lek, ofte kan oppleve å føle seg segregert. Det kan være sosiale situasjoner der den hørselshemmede misforstår reglene i et spill de spiller sammen med sine jevnaldrende (jf. sitat fra Informant 1, pkt. 5.4.2, om kunnskap for inkludering), må trekke seg ut av det sosiale fellesskapet i klasserommet på grunn av støy (jf. sitat fra Informant 7, pkt. 5.3.1, som deltaker i klassefelleskapet) eller når teknisk utstyr ikke brukes og de ikke kan høre og delta på lik linje med resten av fellesskapet (jf. sitat fra Informant 6, pkt. 5.3.1 Som deltaker i klassefelleskapet). Desto vanskeligere lyd- og støynivået er, jo mer behov for munnnavlesning (Statped, 2021f), som kan være vanskeligere å oppfatte i for eksempel lek. Funn i Sæbø et al. (2016, s. 55) illustrerer hvordan de forstår seg selv som deltakere i et «sosialt vi». Her kom det frem variasjoner; mange opplevde tilhørighet i fellesskapet, samtidig som det påpekes at hørselshemming ofte medfører kommunikasjonsmessige utfordringer (med tanke på for eksempel støy).

Med utgangspunkt i resultatene fra informantenes besvarelser virker det som foreldre har lite innsikt i hvordan skolen og lærerne jobber for psykososial tilrettelegging for inkludering.

Dette kan man også se i resultatene fra Rekkedal (2017, s. 189) som viser at foreldreinvolvering har ingen innflytelse på elevenes vurdering av jevnaldrende forhold og klassemiljø. Rekkedal finner det dermed grunn til å anta at foreldrene har mindre innflytelse på barnas sosiale relasjoner og aktiviteter, enn de har på bruk av teknisk tilrettelegging. I besvarelser som sier noe om hvilke tiltak som er gjort for at barnet bedre skal kunne samhandle eller kommunisere med andre elever i og utenfor klasserom, skriver Informant 7 følgende:

Dette er en vesentlig del av vårt barns IOP. Usikkert hvor mye som blir gjort på skolen. Er tema for samarbeidsmøter mellom skole og hjem. (Informant 7)

Utsagnet illustrerer gjennom barnets IOP, at sosial tilrettelegging er et nødvendig behov for barnet. Likevel vet informanten lite om hvordan dette faktisk skjer i praksis. Et par av informantene som eksemplifiserer slike sosiale tiltak trekker frem «friminuttvenner» som er bestemte grupper som kjenner til og håndterte barnets nedsatte hørsel, samt tilrettelegging gjennom bruk av gruppearbeid. Gruppearbeid viser seg dermed å brukes for å både tilrettelegge gjennom faglige aktivitet, samtidig som det kan virke som et psykososialt tiltak i undervisning.

Noen foreldre har valgt å også plassere barnet i klasse tilpasset hørselshemmede. Informant 5, virker svært tilfreds med organiseringen av både den hørende (ordinære) klassen og tegnspråkklassen tilbyr. Barnet er alvorlig hørselshemmet og bruker en kombinasjon av tale- og tegnspråk.

Den minste gutten går i 1. klasse. Er 6 år og går både i hørende klasse for å få det sosiale og i hørselsklasse. De er 3 hørselshemmede elever som blir tatt ut som gruppe ved behov og når de skal ha tegnspråklig undervisning. (Informant 5)

Informanten opplyser om at barnet har flere gode venner på skolen, men trekkes mer mot gruppen med de andre hørselshemmede barna, og forklarer videre at den;

[...] får følelsen av at han føler seg inkludert når han er med andre hørselshemmede. (Informant 5)

Samtidig, åpner det at barnet går i en hørende klasse, for sosial inkludering for eksempel ved å bli invitert i bursdager til hele klassen. Ifølge Mjøen et al. (2021) er det viktig å ha jevnaldrende venner og klassekamerater som forstår deg og din situasjon, for å oppleve inkludering.

Informant 5 trekker også frem eksempler fra storesøster som opplever kontrasten mellom stigmatisering og tilhørighet blant andre hørselshemmede:

Har en datter på 9 år som ikke begynte med høreapparat før godt ut i 1. klasse. Hun har ensidig mekanisk hørselstap. Det ene øret er nesten helt bra, det andre er sterkt nedsatt. [...] Dette medførte ganske mye problemer i atferd, den psykiske helsen, trivsel og så videre. Hun ville ikke skille seg ut og hele situasjonen var helt krise. Hun hatet skole og miljø og hadde lave tanker om seg selv. Vi forsto at hun følte seg alene og ikke hadde noen å identifisere seg med. Så gjennom brorens hørseltap og regi av tegnspråk undervisning så kom første lyspunkt etter opphold på ***skole. Her møtte hun mange andre barn på lik alder med samme hørselshemming og ble på noen dager en helt ny og sprudlende jente. Knust etter å måtte forlate de andre jevngamle jentene hun hadde klart og identifisere seg med, men med en stigende trivsel og forsoning med seg selv. (Informant 5)

Sitatet illustrerer hvordan hørselstapet kan medføre store psykososiale problemer, frykt for stigmatisering og atferdsproblemer. Ifølge funn fra Laugen et al. (2016) står førskolebarn med hørselsnedsettelse i fare for utvikling av psykososiale problemer. Situasjonen fra Informant 5 er et prakt eksempelpå hvordan tilhørighet og anerkjennelse kan påvirke selvtilliten og trivselen for hørselshemmede. Informant 7 påpeker også ønske om muligheten for at barnet skal kunne samhandle med andre hørselshemmede:

Viktig at foreldre har et nettverk med andre foreldre i tilsvarende situasjon. I møte med offentlige instanser er alt taushetsbelagt så veldig mye viktig informasjon blir delt mellom foreldre. Sårt at PPT visste at et barn med tilsvarende hørselsutfordringer skulle begynne i en liten tilpasset klasse på naboskolen, og burde undersøkt mulighet for å samle disse barna. (Informant 7)

Avslutningsvis vil jeg trekke frem et resultat knyttet til veien videre etter barneskolen. Informant 3 svarer på spørsmålet om situasjoner som kan være særlig utfordrende for barnet:

Lagsport Sosialt samvær – jo eldre han ble jo vanskeligere ble det. (Informant 3)

Sitatet forteller at selv om barnet nå går i 7. klasse (oppdaget ved nyfødtscreening), og har vokst opp med moderat hørselshemming, later ikke hverdagen til å bli lettere med årene. Informanten gir nemlig uttrykk for en økende utfordringer knyttet til sosialt samvær. Davis og Hoffman (2019) hevder at hørselshemmingen hemmer tale- og språkutviklingen fra tidlig barndom, og kan sette dem i fare for sub-optimal utdanning og yrkesutdannelse.

5.4.4 Oppsummering

Foreldrene ser inkludering i hovedsak som at barnet skal få mulighet til å være en del av fellesskapet. Kommunikasjon, som følge av støy i klassen virker utmattende for den hørselshemmede. Ved deltakelse i ordinær undervisning fremkommer ulike dilemmaer knyttet til frykten for stigmatisering. Ønsket om redusert klassestørrelse skiller seg særlig ut for å legge til rette for utfordringen med støy i klassen. Om læreren *alltid* bruker utstyret, har verdi for hvor inkludert barnet føler seg – for å få mulighet til å høre på lik linje som andre jevnaldrende. Hørselshemming kan medføre andre tilleggsutfordringer, der barnet for eksempel kan agere ved misforståelser. Sosial aksept blant jevnaldrende spiller mye inn på trivselen, samtidig som det er i samhandling med andre de opplever kommunikasjonsmessige utfordringer. Noen gir uttrykk for at barna deres får best kontakt med og opplever å føle seg inkludert sammen med andre hørselshemmede som forstår deres situasjon. Kunnskap/opplæring om hva det innebærer hørselshemming, samt *om* og *bruk* av teknisk utstyr viser seg om avgjørende for å kunne inkludere det hørselshemmede barnet i skolen. Utfordringene knyttet til hørsel, spesielt sosialt samvær, ser ikke ut til å bli lettere med årene.

6 Drøfting

I arbeidet med kapittel 5 «resultat og analyse» erfarte jeg hvordan resultatene overlapper de ulike temaene, og til stadighet går inn i hverandre. Jeg har derfor valgt å sammenfatte funnene og drøfte dem gjennom tre hovedmomenter. Funnene om hvordan foreldre til barn med hørselshemming erfarer skolens tilrettelegging for inkludering, drøftes og presenteres gjennom underkapitlene. Jeg forsøker å besvare problemstillingen gjennom å drøfte mine hovedfunn angående *tilrettelegging, ansvarlighet og sosiale aspekter*.

6.1 Teknisk tilrettelegging er ikke nok!

For å sikre at det hørselshemmede barnet får et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud, skal skolen som nevnt i pkt. 2.7 sørge for at barnet får nødvendig individuell tilrettelegging, som favner fysisk (inkludert teknisk), pedagogisk og psykososial tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er nettopp dette som drøftes i følgende tema; hvordan samspillet mellom ulike former for tilrettelegging legger til rette for god inkludering i skolen.

6.1.1 Fysisk og teknisk tilrettelegging

Resultat og analyse viser at selve den fysiske tilretteleggingen, med målet om et godt lyttemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015e), til en viss grad er *til stede*. Likevel vil jeg her understreke omfanget av tilrettelegging som *relativt*; Ifølge Kermit (2018, s. 54) skal man nemlig fylle på med så mange tiltak som mulig, slik at summen av faktorer som fremmer inkludering er større enn dem som hemmer inkludering. Selv om for eksempel visuell støy også regnes som en del av den ideelle fysiske tilretteleggingen (Statped, 2022a), uttrykkes ikke dette å være til stede i foreldrenes besvarelser. I den forstand kan man si at min og Kermit (2014) sin studie samstemte om følgende: Det ene er svært lite tilrettelegging, og selv om det faktisk ble tatt i bruk mikrofoner i klasserommet, varierte det hvor godt det fungerte i praksis (Kermit et al., 2014, s. 89–92). Sistnevnte kommer jeg nærmere inn på senere i dette kapitlet under pkt. 6.1.3 om psykososial tilrettelegging.

I teoridelen redegjøres det kort for tekniske hjelpemidler (jf. pkt. 2.7). Lydutjevningssystemer er en form tilrettelegging som de fleste informantene hevder å ha på plass. Et lydutjevningssystem består av høyttalere, lærer- og elevmikrofoner, og er designet for å gi lyd og særskilt tale tydelig og tilgjengelig for alle i alle rom (2021a). Statped (2021a) trekker frem hvordan lydutjevningssystemer erfaringsmessig bidrar til lavere støynivå blant elevene, mindre belastning på lærerstemmen, økt konsentrasjon og færre forstyrrelser, lettere å høre hva elever med svak

stemme sier, og at elevene lærer turtaking. Med andre ord viser det alle elevene får nytte av utstyret, fordi talen blir mer tydelig og distinkt. Det kan minske behovet for spesialundervisning, siden flere elever får med seg opplæringen som gis. Dessuten får elevene en større forståelse for hvorfor de må bruke utstyret som gir den hørselshemmede nødvendige hjelp for å oppfatte bedre (Statped, 2021a). I en helt fersk rapport av Kermit et al. (2022) undersøkes det hvilken umiddelbar effekt lydutjevningssystem hadde for elevene, lærerne og undervisningen i 6 skoler i Oslo. Funnene viser at lydutjevningssystem bidrar til et forbedret læringsmiljø og reduserer stigmatisering ettersom alle bruker det, og ikke bare de hørselshemmede. Avslutningsvis presiseres det: «[...] underveis sier mange at lydutjevningssystemene kan gi et bedre tilbud til alle, at alle må ta tur og ikke snakke i munnen på hverandre, og at de aller fleste ønsker lydutjevningssystem med mikrofon til alle elever. Det blir mindre synlig at det er elever med spesielle behov for tilrettelagt lyd når alle får den samme tilretteleggingen (Kermit et al., 2022, s. 45). Gjennom en relasjonell forståelse av funksjonshemming (jf. GAP-modellen) rettes fokuset på inkluderingen, mot at barnet ikke nødvendigvis skal endres til fellesskapet, men at fellesskapet endrer seg slik at det tilpasses alle (Morken, 2016; Haug, 2014; UNESCO, 1994). Her legges det vekt på relasjonen mellom funksjonsnedsettelsen og utformingen av omgivelsene (Owren, 2020, s. 39), og det viser hvordan hørselsteknisk utstyr *kan* komme hele klassen til gode. Barnet medbringer ingen «byrde» for klassen, men tilretteleggingen tilføyer klassen noe positivt. Sitatet under er fra den ene informanten som viser til et slikt tilfelle:

Det er positivitet knyttet til arbeidet med å oppgradere lyd miljøet på skolen. Det fører til glede over at min sønn har begynt der. (Informant 4).

På en annen side, viser tidligere forskning til eksempler på hvordan teknisk utstyr kan virke stigmatiserende. Det er slike tilfeller, der barnet føler seg som en «byrde» eller annerledes fra resten av sine medelever at frykt for stigmatisering kommer snikende. Mjøen et al. (2021) trekker frem tilfeller der læreren forsøker å tilrettelegge for eleven, men der informantene gir uttrykk for opplevelser som virker stigmatiserende og som påfører dem skam. Mange opplever dilemma knyttet til viktigheten av å informere om funksjonsnedsettelsen til medelever, samtidig som de løfter behovet for å være som alle andre og vil ikke at funksjonsnedsettelsen får for mye oppmerksomhet. Dette aspektet om stigmatisering blir også drøftet i Kermit et al. (2014, s. 131) sin studie hvor poenget sammenfattes med elevenes ønske om å fremstå som alle andre. Samtidig er det absolutt nødvendig å ivareta behovet for tilrettelegging eller særskilt støtte (Kermit et al., 2014, s. 131)

Funnet av mangel på tilrettelegging *utenfor* det ordinære klasserommet, bekreftes av Mjøen (2021) der det blant annet kommer frem at det varierer hvor godt de ulike skolene er utstyrt med tekniske hjelpemidler, med for eksempel mikrofonanlegg kun i ett klasserom. Funn viser at den fraværende tilretteleggingen virker til å oppleves segregerende for barn som ikke får høre på lik linje med sine klassekamerater. Slike opplevelser stritter imot diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) § 9 om plikt til generell utforming (universell utforming), hvor det «særlig legges vekt tilretteleggingens effekt for å nedbygge funksjonshemmende barrierer». I løpet av en skoledag beveger barna seg mellom ulike klasserom (gym, musikk og så videre), deltar i samlinger og bruker forskjellige deler av skolens fasiliteter. Hvorvidt man kan forvente at alle skolens kinkler og kroker skal tilrettelegges kan diskuteres, men som loven tilsier har allmennheten «plikt til å sikre universell utforming av virksomhetens alminnelige funksjon så langt det ikke medfører en uforholdsmessig byrde for virksomheten». Som nevnt i teorikapittelet (pkt. 2.7), kan åpne landskap og store basefellesskap med ansamling av mange barn by på utfordringer for det hørselshemmede barnet. Det kan for eksempel være vansker knyttet til oppfattelse av tale og munnnavlesning. Dermed er det viktig med god planlegging om hvordan utnytte rommene man har til rådighet, og gjerne gjøre tiltak som å bruke skillevegger som lydisolerer (Statped, 2021a).

Slike mangler ved fysisk og teknisk tilrettelegging gir konsekvenser for det hørselshemmede barnet (jf. pkt. 3.3). Teknisk utstyr bør ifølge Informant 5 brukes i alle situasjoner (jf. pkt. 5.4.1). Mikrofonbruken demonstrerer lærerens holdninger til inkludering, og den hørselshemmede er avhengig av at læreren bruker utstyret for å få med seg beskjeder. Som vist gjennom eksempelet til Informant 6 (jf. pkt. 5.4.1), får barnet konsekvensen av lærerens segregerende praksis med bruk av mikrofon, der beskjeder blir gitt uten mikrofon mens elevene er på vei ut av klasserommet. På denne måten kan manglende tilrettelegging føre til at den hørselshemmede blir utestengt fra kommunikativ deltakelse.

6.1.2 Pedagogisk tilrettelegging

Hørselshemmingen er en usynlig funksjonsnedsettelse, som har lett for å bli glemt eller oversett av medmennesker rundt (bufdir, 2015). Dermed er det desto viktigere å ikke bagatellisere hørselshemmingen, også uavhengig av hørselsnedsettelsens gradering. Mitt materiale viser hvordan noen foreldre opplevde at skolen bagatelliserte og ikke tok barnets hørselshemming alvorlig før konsekvensen av atferdsproblemene ble for store (jf. pkt. 5.3.1 om

foreldreinvolvering). Det er betenkelig at sterkere markører ofte må til for at det først da tas tak i situasjonen, og hjelpende tiltak settes inn. Som jeg nevnte i teorikapittelet, hevder Lid (2008) at manglende forståelse og fordommer om funksjonshemmede er en sentral årsak til at utforming av omgivelsene ikke samsvarer med funksjonshemmedes forutsetninger. Slik forglemmelse anser jeg som en konsekvens av hørselshemming som en usynlig funksjonsnedsettelse. Mine data viser tilfeller der tilretteleggingen ikke kom på banen før barnets utfordringer ble «markante nok». Manglende forståelse for hørselshemmedes behov kan dermed tenkes å føre til manglende tilrettelegging, og igjen med de konsekvensene det har for barnets utvikling.

Som nevnt tidligere (jf. pkt. 3.6 om kommunikasjon og sosial kompetanse), viser resultatene mine, på samme måte som i Laugen et al. (2016) sine funn, at graden av hørselshemming ikke så ut til å påvirke resultatene for erfaringer knyttet til inkludering. Det forteller oss at selv om barnet har en mild hørselshemming, blir ikke utfordringene *mildere* av den grunn. Signo (u.å.) fremhever hvordan måten man uttrykker den laveste grad av hørselstap som «lett» (mild), kan virke misvisende. Det er nemlig like viktig for barn med mildt og moderat hørselstap, med pedagogisk tilrettelegging, på lik linje som ved alvorlig hørselstap. Hørselstap som ikke blir tatt alvorlig, selv om de beskrives som milde/moderate, kan medføre store konsekvenser for barnet. Over tid vil det gjerne føre til en belastende hverdag, som kan følge barnet inn i voksen alder (Signo, u.å.). To av mine informanter med mild og moderat hørselshemming hevder at deres barn opplevde misnøye og større utfordringer i skolesammenheng. Selv om funnet om at hørselshemmede barn med mild til moderat hørselshemming opplever flere utfordringer ikke kan generaliseres fra denne studien, viser jeg til tidligere forskning (herav bla. Rekkedal, 2017; Laugen et al., 2017) som hevder nettopp dette (jf. pkt. 3.10 om konsekvensen av en usynlig funksjonsnedsettelse). Rekkedals (2017, s. 190) studie viser at inkluderende undervisning praktiseres ulikt avhengig av typer funksjonsnedsettelse og grad av hørselshemming. Resultatene viste videre at elever med milde hørselsnedsettelse opplevde flere vanskeligheter enn elever med alvorlig hørselsnedsettelse. Rekkedal (2017) ser det i sammenheng med lærerens manglende kompetanse om utfordringene som barna med milde og moderate hørselsnedsettelse står ovenfor. Prinsippet om tidlig innsats fra St. Meld. 16 (2006-2007, s. 33), der læreren tar tak i den minste mistanke og undersøker de eventuelle vanskene er særlig viktig her. Det gjelder også barn med mindre hørselsnedsettelse. Som nevnt i teorikapittelet (jf. pkt. 3.4, om overgangen fra barnehage til skole) dukker utfordringer opp knyttet til inkludering i barnehagen på sammen måte som i skolen. Kunnskapen og

kompetansen jeg påpeker viktigheten av i skolen, er like relevant i barnehagen, og i overføring til skolen. Informasjonsdelingen ved overgangen brukes som grunnlag for å utforme et pedagogisk tilbud som er tilpasset barnet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) Mitt materiale viser variasjon i hvor fornøyd foreldrene er med arbeidet ved overgangen, og de opplevde både positive og negative erfaringer med inkludering i barnehagen (jf. pkt. 5.2.2). Ifølge Kermit (2014) sin studie ble det i barnehagen bedre tilrettelagt gjennom stabilitet i personalet, bedre oppfølging og at det ofte kun var en kontaktperson i barnehagen. Skolene beskrives her som et sted som har mindre tilgjengelig informasjon, større gjennomstrømning og løse bånd (Kermit et al., 2014, s. 83–84).

Jeg vil også trekke frem hvordan hørselstekniske hjelpemidler *kan* gjøre hverdagen til hørselshemmede enklere. Det kan dermed være lett å tenke at CI gir barnet en hørsel tilnærmet lik en hørende person. Selv om CI gir tilgang til ulike lydopplevelser, blir den hørselshemmede likevel nødt til å få opplæring til å tolke og skape mening ut av det elektroniske signalet. Selv med CI, fortsetter den hørselshemmede å ha varierende grad av nedsatt hørsel (Hørselshemmedes Landsforbund, u.å.c). Poenget er at hørselen ikke er optimal, og supplerende visuelle kommunikasjonsmidler (slik som symboler, bilde og tekst) er noe hørselshemmede kan få god nytte av (Signo, u.å.). I mitt materiale viser slike kommunikasjonsmidler seg å være lite utpreget i tilretteleggingen. Ved å se funnet om manglende visualisering, i sammenheng med funnet om barnas positive opplevelser og inkluderingsfølelse i praktiske og estetiske fag (jf. pkt. 5.4.1, som deltaker i klassefelleskapet), betrakter jeg visualisering som en vesentlig del av tilretteleggingen for at barnet skal føle seg inkludert. Både fagene mat og helse og kunst og håndverk bygger på en mer visualisert undervisning, der hørsel ikke er en like avgjørende kilde til informasjon. Visualisering inkluderer også det å være *en god samtalepartner*. Ifølge Statped (2022a) er en god samtalepartner en som påkaller barnets oppmerksomhet ved å si navnet først, venter med å snakke til man er i nærheten av barnet, turtaking i samtale, samt visualisere innhold av det som blir sagt med kroppsspråk, mimikk og naturlige tegn (Statped, 2022a). Det er pedagogiske trekk som gjør læreren visuelt tilgjengelig for den hørselshemmede. Det får meg til å tenke på hvorfor det er slik, og bør et generelt fokus på visualisering få et større fokus i undervisning?

Den pedagogiske tilretteleggingen derimot, beskrives i mindre grad detaljert. Etter en kritisk vurdering av min egen forskning, vil jeg påpeke at det kan være vanskeligere for foreldre å finne ut akkurat hvordan læreren arbeider med pedagogisk tilrettelegging, slik som

visualisering. Det er gjerne lettere for læreren å rapportere tilbake om helt konkrete tiltak, som for eksempel mikrofoner. Samtidig er gruppearbeid en pedagogisk tilrettelegging som funnene viser at mange lærere benytter seg av i skolesammenheng (jf. pkt. 5.4.1, som deltaker i klassefelleskapet). Læreren benyttelse av mindre grupper kommer jeg enda nærmere inn på i neste underkapittel, om psykososial tilrettelegging.

6.1.3 Psykososial tilrettelegging

Det var interessant å se i mitt materiale, at det foreligger begrenset omgang av funn som kan knyttes konkret til området om psykososial tilrettelegging. Materialet mitt gir god innsikt i hvordan foreldrene erfarer skolens tekniske og fysiske tilrettelegging, både hvilke tiltak som er satt inn, og hvordan den brukes i praksis. Det kan dermed tenkes at foreldrene har lite innblikk i hvordan læreren eller skolen tilrettelegger for deres barns psykososiale miljø.

Hvordan kan vi forstå fraværet av fokus på det psykososiale miljøet? For det første, kan det være litt uklart hva som egentlig regnes som psykososial tilrettelegging. I teorikapitlet redegjør jeg for psykososial tilrettelegging som kultur, kommunikasjon og samspillsregler i klassen (Statped, 2021b), og på et vis handler det mye om lærerens hørselsfaglige kompetanse. En annen mulig hindring er læreren/skolens begrensede anledninger til å gi tilbakemeldinger på hvordan psykososial tilrettelegging skjer i praksis. Psykososial tilrettelegging er ikke like konkret og fysiske, slik som for eksempel et installert lydutfjellingsanlegg. Spørsmålet er om hvorvidt den psykososiale tilretteleggingen *egentlig* blir gjort, bare foreldrene ikke får et like reelt innblikk i det. Det kan hende at flere av de tilrettelagte undervisningsmetodene er integrert i visualiserte eller sosiale tiltak, både bevisst og ubevisst av læreren. Funnet mitt bekreftes av Rekkedal (2017, s. 189), og viser at foreldreinvolvering har ingen innflytelse på elevenes vurdering av jevnaldrende forhold og klassemiljø. Det er dermed grunn til å anta at foreldrene har mindre innflytelse på barnas sosiale relasjoner og aktiviteter på skolen, enn de har på blant annet teknisk tilrettelegging. I ettertid stiller jeg meg også kritisk til noen av formuleringene i mine spørsmål, som muligens kunne frembragt ny kunnskap om barnas psykososiale tilrettelegging. I utarbeidningen av spørreundersøkelsen forsøkte jeg å stille åpne spørsmål for få innblikk i hvordan foreldrene opplever at skolen legger til rette for et godt psykososialt miljø. Det er mulig jeg kunne formulert meg annerledes i spørsmålene knyttet til dette temaet. Likevel var et stort fokus rettet mot å stille spørsmål som var enkle for foreldrene å svare på.

For øvrig er det ingen tvil om at foreldrene vektlegger **viktigheten** av et godt psykososialt miljø for at barnet skal føle seg inkludert i skolen (jf. pkt. 6.3). Et eksempel er Informant 8 sin uttalelse:

Tilhørighet og fellesskap er viktigere enn kunnskap på dette nivået. (Informant 8)

Statped (2020) peker da også på at det er det psykososiale miljøet som er hovedårsaken til vanskene elevene opplever på skolen. Studiefunnene viser at for informantene, vektlegges betydningen av inkludering, ved at barnet skal få være en del av fellesskapet. En slik forståelse av inkludering omtaler, Antia (2002) som «membership» (jf. pkt. 2.1 om inkludering). Å være et «member» referer til å være en integrert del av klasserommet og skolesamfunnet, og det hørselshemmede barnet skal være *kvalifisert* til å delta i ordinær undervisning (Antia et al., 2002, s. 215). Dette forutsetter at selve tilrettelegging er på plass og at det brukes. Læreren må skape et klassemiljø med plass til både den hørende og hørselshemmede eleven. Sett i lys av GAP-modellen (jf. pkt. 2.5), kan man gjennom materiale trekke linjer mellom mine funn, og drøfte ulike dilemmaer som ble redegjort for i kapittelet om tidligere forskning (jf. pkt. 3.11, dilemma ved tilrettelegging). Dette blir drøftet i avsnittene nedenfor.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) om «Rettigheter for hørselshemmede», knyttes det psykososiale miljøet til inkludering i et godt læringsmiljø. Dermed tolker jeg selve **bruken** av tekniske hjelpemidler som en form for psykososial tilrettelegging. Som nevnt i teorikapittelet, hevder Rekkedal (2017, s. 188) at mikrofonbruk kan skape et tilgjengelig læringsmiljø med forutsigbare kommunikasjonssituasjoner. Dette er viktig for elevenes motivasjon og faglige ferdigheter. Samtidig kan mikrofonbruk demonstrere lærerens og medelevers holdninger til inkludering av elever med hørselshemming – det bidrar til et støttende læringsmiljø. I praksis viser funnene som kjent, variasjon i bruk av det tekniske utstyret. Mjøen (2021) presiserer at det hjelper ikke at hørselsteknisk utstyr er montert, hvis ikke lærere og medelever er påpasselige med å bruke utstyret. Hvorfor manglende bruk og tilrettelegging forekommer i praksis, er vanskelig for foreldrene å svare på, noe de for så vidt heller ikke ble spurt om i spørreundersøkelsen. Det som undrer meg spesielt, er hvorfor det i så stor grad varierer, med alle fordelene som følger med for eksempel et lydutjevningsanlegg (jf. pkt. 6.1.1, om fysisk og teknisk tilrettelegging). Kan det være slik at lærerne ikke ser fordelene med det? Er det mangel på kunnskap? Har de negative opplevelser eller vegrer læreren seg til å bruke utstyret? Ifølge Mjøen et al. (2021) bærer det preg av mangel på kunnskap. Hjulstad et al. (2015, s. 92) hevder

at slik diskrimineringen (gjennom manglende tilrettelegging) kan skje uten vonde intensjoner, og kan handle om for eksempel tidspress eller, igjen – manglende kunnskap.

Et pedagogisk tiltak som kan ha stor innvirkning på elevenes psykososiale miljø, og dermed blir en form for psykososiale tilrettelegging er redusert klassestørrelse, noe også mine informanter ser. Utdanningsdirektoratet (2015d) hevder at det å minske støy er en viktig suksessfaktor for at den hørselshemmede skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I situasjoner hvor den hørselshemmede eleven plasseres i store klasserom sammen med store grupper, resulterer det ofte i at eleven må ut i grupperom for å få arbeidsro (Mjøen et al. (2021, s. 31). Mindre klasser *gir* mindre støy. Det vil da bli lettere for den hørselshemmede å følge med i ordinær klasse, mindre behov for pauser og eleven kan oppleve å i mindre grad bli utslitt etter en dag på skolen. Dette fører meg videre til et annet dilemma som drøftes i neste avsnitt.

Et annet aspekt ved psykososial tilrettelegging er klassekulturen, hvordan det kommuniseres og samspillsregler i klassen. Gjennom GAP-modellens målsetting (St. Meld. 40, 2002-2003) om å lukke gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav (ved hjelp av tilstrekkelig tilrettelegging) (Owren, 2020, s. 40), skal læreren i tillegg forsøke å forhindre at stigmatisering oppstår. Kompleksiteten rundt deltakelse i ordinær klasse gir som nevnt ovenfor, flere dilemmaer. Mine data utfordrer tanken om at barnet skal tilpasses ved å bli tatt ut av klassen, eller å posisjonere spesialundervisningen i det ordinære klasserommet. Med utgangspunkt i mitt materiale, vil jeg knytte dette opp mot konsekvensen av **støy** i klassen. Informantene opplyser om at barn som sliter med å *henge med* i klasserom, og dermed har behov for pauser og hvilerom i løpet av dagen. Dette er en form for tilrettelegging, som samtidig svekker elevenes «membership» (Kermit et al., 2014, s. 81). De foresatte uttrykker hvordan støy virker segregerende ved at barnet må ut for å ta pause. Eksempelet jeg viste til i resultat- og analysekapittelet (jf. pkt. 5.4.1) om barnet som opplever ukentlig segregering, er når det er støy i klasserommet og hun må ut for å ta pause. Denne utmattende støyen gjør ikke inkludering som en «naturlig del av fellesskapet» lettere å realisere. Alternativet eller tilpasningen motstrider intensjonen med inkludering, ved å ta eleven bort fra møtepunkt for sosial interaksjon og kommunikasjon med jevnaldrende. Funnet om segregerende tilretteleggende tilbud når eleven blir tatt ut av klasserommet, føles stigmatiserende og bekreftes også av Mjøen et al. (2021, s. 44). I mitt materiale trekkes imidlertid bruk av små pauser også frem som et **tiltak** for å gi barnet rom for avbrekk fra støyende omgivelser. Dette ser flere av foreldrene positivt. Ifølge Mjøen et al. (2021) uttrykkes det av mange hørselshemmede at støyende

omgivelser i seg selv virker svært belastende. Muligheten til å trekke seg unna i grupperom, gjerne i mindre grupper, kan være en bedre tilpasning (Mjøen et al., 2021, s. 43-44). På denne måten kan læreren se an dagsformen til barnet, da den varierer fra dag til dag. Dette er også lett for barnet selv å regulere, da barnet vet om muligheten til å trekke seg unna når det blir for mye støy eller det generelt blir sliten. Frykt for stigmatisering, blir drøftet av Kermit et al. (2014, s. 131) hvor poenget sammenfattes med elevenes ønske om å fremstå som sine klassekamerater. Samtidig er det absolutt nødvendig å ivareta behovet for tilrettelegging eller særskilt støtte.

Slik det viser seg i materialet, genererer støy i klassen komplekse dilemma. Idealet ville vært å minimere støy så mye at det ikke ville vært noe problem. Samtidig er støy noe alle som har vært innom skolesystemet, *vet* ikke alltid er like lett å minimere. En travel skolehverdag påvirkes av ulike utfordringer og uforutsigbarheter. Støyreduksjon regnes ikke bare som teknisk og administrativ tilpasning, men krever også kontinuerlig, bevisst og felles innsats av alle aktører, der medelever er inkludert (Kermit, 2018, s. 8). Dette gjenspeiler seg i lærerens klasseledelse: Jobber læreren bevisst med gode rutiner og arbeidsvaner i klassen? Hvordan organiseres undervisningen? Og er det god nok voksendekning? Læreren må opparbeide seg kunnskap om hørselshemming, samt strukturere undervisningen slik at medelevene er forberedt på hvordan samhandle for læring i et inkluderende fellesskap (Antia et al., 2002, s. 226). En slik måte å jobbe; med klassemiljø, kommunikasjon og samspillsregler kan redusere støy. Det vil bidra på veien mot en inkluderende praksis. Læreren må også være klar over belastningen det faktisk er for barnet med støy. Dersom skolen derimot ikke har denne kunnskapen og den hørselshemmede ikke oppfyller kravene for å delta i ordinær undervisning, blir den hørselshemmede en «visitor» i egen klasse (Antia et al., 2002, s. 215) Så, om støy er et vedvarende problem, blir kanskje pause i friminutt eller fra undervisning gjerne det beste alternativet for å oppnå et godt psykososialt miljø omkring barnet.

Psykososial tilrettelegging kan også være å skape en kultur hvor det å være annerledes ikke er negativt, men en berikelse for klassen. Her vil jeg igjen trekke frem eksempelet fra tidligere i dette kapittelet om lydutjevningssanlegg (jf. pkt. 6.1.1), og gleden knyttet til å berike skolen med hørselsteknisk utstyr. Det er slike tilfeller, der barnet føler seg som en «byrde» eller annerledes fra resten av sine medelever, at frykt for stigmatisering kommer inn. Her kan en tenke seg; hvorfor ikke satse på åpenhet i klassen, og samtidig skape et trygt klassemiljø med forståelse knyttet til hørselshemmingen? Enkelt er det ikke alltid, da psykososiale dilemmaer dukker opp her også. Mjøen et al. (2021) hevder at mange hørselshemmede barn opplever dilemma knyttet

til viktigheten av å informere om funksjonsnedsettelsen til medelever, samtidig som han poengterer behovet for å være som alle andre og ikke ønsker å gi funksjonsnedsettelsen for mye oppmerksomhet. Stigmatisering med frykt for utenforskap er tydelig noe som viser seg både i mine funn, og er et av områdene som også peker seg spesielt ut i flere studier (Sæbø et al., 2016; mfl.: Mjøen et al., 2021; Kermit et al., 2014). Dermed er det nærliggende å tro at hørselshemmede har et stort ønske om å være som alle andre. Mine funn om frykt for stigmatisering og vegring for å ikke skille seg ut, viser seg blant annet gjennom Informant 10 sin uttalelse:

Det bråker og barnet forteller at hun ikke trenger å høre hva de sier. (Informant 10)

Kermit (2014, s. 89-92) bekrefter det samme i lignende funn: Grunnet frykt for stigmatisering, kunne hørselshemmede late som de hørte det som ble sagt. En slik atferd kalles «passing» og gjør at barnet skjuler sine utfordringer. Det handler om å fremstå som mest mulig normal og skjule stigma. Innsatsen vil være både fysisk og psykisk utmattende for et barn å kontinuerlig opprettholde (Goffman, 1968). Slike jevnaldringssamtaler der barnet opplever utfordringer med kommunikasjon med jevnaldrende, både med tanke på å starte og opprettholde en samtale, dokumenteres av Kermit et al. (2010).

6.1.4 Oppsummering

Gjennom å drøfte de ulike former for tilrettelegging, viser mine funn hvordan tilretteleggingen kan komme alle elevene til gode. Samtidig viser materialet at både fraværende og tilstedeværende tilrettelegging kan oppleves segregerende for det hørselshemmede barnet. Tilretteleggingen fører nemlig med seg ulike dilemmaer knyttet til det at læreren skal ivareta barnets behov for tilrettelegging, men også unngå stigmatisering. Målet er at barnet føler seg som et medlem av klassefellesskapet. Manglende forståelse hos læreren/skoleeier gjør at situasjonen til den hørselshemmede ikke blir tatt alvorlig, og manglende kunnskap og ressurser viser seg i manglende tilrettelegging. Her vil jeg også presisere funnet om et godt psykososialt miljø som forutsetning for inkludering i et godt læringsmiljø. For å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for hørselshemmede kreves det kreves det tiltak i form av både teknisk, fysisk, pedagogisk og psykososial tilrettelegging.

6.2 La foreldre være foreldre!

6.2.1 Et felles ansvar

Hvem er egentlig ansvarlig for at tilrettelegging for inkludering er tilstrekkelig for barn med hørselshemming? Prinsippet om et inkluderende læringsmiljø (jf. læreplanens overordnede del), bygger i hovedsak på det felles ansvaret skolen, foreldrene, foresatte og eleven har for å fremme elevens trivsel, helse og læring. Inkluderingsarbeidet har som mål at eleven skal oppnå en opplevelse av tilhørighet i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Som vi ser, presiseres det et *felles* ansvar for inkludering. Ønsket og behovet for en felles ansvarlighet, viser seg også i mine funn. Informantene ytrer ønske om gjensidig informasjonsdeling, og angir god kommunikasjon som en viktig faktor for et godt samarbeid. Foresatte ønsker at skolen/læreren skal be de om råd for tilrettelegging for sitt barn. Foresatte har også et behov for at skolen/læreren deler ønsket og nødvendig informasjon med dem (jf. pkt. 5.3.2, om samarbeid).

6.2.2 Hvem tar ansvaret?

Siden det er læreren som er inne i klasserommet, tar imot barnet og tilbringer tid med det, er det lett å tenke at det er kun læreren som står ansvarlig for om tilretteleggingen er god nok. I samtaler omtales det ofte som at **læreren** ikke gjør nok, men hvor ligger *egentlig* problemet? Mitt materiale viser hvordan læreren gjerne ønsker å lære, ønsker å hjelpe og viser genuin interesse for å kunne tilrettelegge for barnet på best mulig vis (jf. pkt. 5.3.2, om samarbeid). Jeg vil i de påfølgende avsnittene ta for meg og drøfte hvordan problemet ikke nødvendigvis ligger i om læreren *vil* eller ikke, men hvordan pulverisering av ansvar kan sette en stopper for tilrettelegging for inkludering. Samtidig drøfter jeg noen aspekt knyttet til kompetanse og foreldreinvolvering drøftet.

Haug (2014) ser på inkludering med fokus på systemet. En skole som bygger på inkluderende prinsipper skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av diagnoser, kategoriseringer og bakgrunn (Haug, 2014, s. 9). Det er skoleeier som har ansvar for pedagogiske hjelpemidler, og for å sikre et tilpasset pedagogisk opplegg (Statped, 2021c). Skoleeier (kommunalsjef/rektør) har dermed ansvar for universell utforming og godt lyd miljø. Rådgivningen gis av PPT, eventuelt Statped. Dersom det søkes om lydutmenningsanlegg eller andre hjelpemidler er det nav- hjelpemiddelsentral. Kermit (2018, s. 54) hevder som nevnt at inkludering dreier seg om å fylle på med så mange tiltak som mulig. Likevel er en viktig implikasjon av dette, at det stilles

ressurser til rådighet slik at skoler får mulighet til å omstille sine tradisjonelle praksiser til å bli mer inkluderende. Skolens rammebetingelser, viser seg i mine funn å påvirke hvordan skoleeier klarer å legge til rette for inkludering (for eksempel gjennom redusert klassestørrelse).

I Opplæringsloven § 15-8 (1998) lovfestes det at skolen også har ansvar for å samarbeide med relevante kommunale tjenester. Det vil si at skolen også har ansvar for å bringe inn nødvendig tverrprofesjonelt samarbeid ved behov. Mine informanter forteller at de er i kontakt med ulike instanser: PPT, Statped, Høresentral, Nav, Hjelpemiddelsentralen, Rikshospitalet, Helseyskepleier, samt diverse skoler og ressurscenter med kunnskap om hørselshemming. Som vi kan se er det *mange* instanser med ulike ansvarsområder som involveres. Samarbeid på tvers av instanser med tanke på kursing av læreren kommer jeg tilbake til i neste avsnitt. Om mangfoldet av involverte kan være en av årsakene til en forsømmelse av ansvarlighet, er verdt å undre seg over. Informant 7, (jf. pkt. 5.3.2, om samarbeid) presiserte at problemet ligger på systemnivå, og hevder at det foreligger en form for pulverisering av ansvaret for tilretteleggingen av barnet. I dette tilfellet førte konsekvensen av slik pulverisering til at foreldrene stadig måtte ta saker opp med skolen.

Det foreligger i mitt materiale også et ønske om bedring av samarbeid på tvers av instansene (jf. pkt. 5.4.2 om kunnskap for inkludering). Bruin (2017, s. iv) sin studie diskuterer mulige konsekvenser som foreldrene og barna understreker, at ved profesjonell støtte kunne vært redusert. Noen tiltak og hjelp kan resultere i at foreldrene i større grad kan opptre som foreldre, og ikke lærere. Det er hevet over enhver at et bedre samarbeid på tvers av instansene kan være til god hjelp for både det hørselshemmede barnet og for foreldrene. Mjøen et. al. (2021, s. 50) understreker at kommunen, skoleledelsen og andre aktører er sentrale for å legge til rette for en infrastruktur som støtter opp under en inkluderende praksis. Med så stor variasjon i tilrettelegging og tilfredshet fra foreldrene i studien, kan man si at det avhenger av ulike instanser. Samme funn bekreftes i Kermit et al. (2014, s. 123–124) som konkluderer med at det fra et makroperspektiv, er grunn til å mene at skolen som samfunnsinstitusjon, ikke gjør jobben sin godt nok. Når det gjelder den enkelte skole, på mikronivå, blir det mer komplekst. Noen skoler har en målbevisst inkluderingsstrategi, der lærere opplever kollegaer og skoleledelse som støttende, mens andre opplever dette i mindre grad. Jeg vil her trekke frem spesielt to problemområder fra min studie: rutiner for spesialpedagogiske praksiser i klassen og behov for tilstrekkelig kunnskap/kompetanse. Samtidig avhenger resultatet av innsatsen den enkelte læreren og forelderen legger inn. Manglende samordning og koordinering av tjenestetilbud for

funksjonshemmede generelt regnes ifølge St. Meld. 40 (2002-2003) som en stor svakhet ved dagens system; «Pårørende erfarer ofte at de selv må administrere og koordinere tiltakene rundt barnet. Dette er tids- og ressurskrevende og oppleves ofte som en tilleggsbelastning for familiene» (s. 128)

Med tanke på innarbeidede spesialpedagogiske praksiser, rettes Meld. St. 18 (2010-2011) mot økte inkluderingsambisjoner, noe som også er et uttrykk for økende behov for spesialpedagogisk kompetanse i allmennpedagogikken. Et eksempel på en suksessfaktor ved god tilrettelegging er Informant 5 som viser til gode rutiner i klasserommet. Mikrofon brukes uansett om den hørselshemmede er til stede eller ikke. Dette var lærerens måte å skape gode rutiner for *hele* klassen i klasserommet. Et ønske som peker seg ut fra mine data, og som også Utdanningsdirektoratet understreker er viktig, er betydningen av at læreren som skal undervise har kunnskap om elever med nedsatt hørsel, og at de forstår hva det kan innebære å ha nedsatt hørsel. Slike spesialpedagogiske praksiser forutsetter også at pedagogene får tilbud om kurs og opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Skoleeier står ansvarlig for at bemanningens kompetanse er tilstrekkelig (Opplæringslova, 1998§ 10-1), og dermed vil skoleledelsens oppmerksomhet rettet mot inkludering, knyttet til målsetting, strategier og prioritering av kompetanseheving og utviklingsprosjekter også være avgjørende (Mjøen et al., 2021, s. 37). Samtidig er det kommunen som er ansvarlig for at lærerne blir **tilbudt** kurs/kompetanseheving. På en annen side, er det ofte læreren/skoleeier som **oppdager** og får informasjon om den hørselshemmede eleven. Dersom de ikke har kompetansen på skolen, meldes eleven (med samtykke fra foreldrene) til PP-tjenesten i kommunen. Da får de eventuelt hjelp fra PPT, eller de søker bistand fra Statped. Ønskes det mer kompetanseheving, kan de få veiledning direkte til PPT og skole i kommunen med spesialkompetanse og erfaring på området. Informantene viser i mitt materiale et ønske om at læreren kurses, og det virker da nærliggende å tro at læreren ikke har nok kunnskap om hørselshemmingen for å kunne tilrettelegge godt nok. For flere av informantene uttrykkes det både uvisshet om lærer har deltatt på kurs om hørselshemming, skuffelse over informasjon om at lærer ikke kan eller har blitt kurset i emnet, og et tydelig ønske og behov for at lærere får kompetanseheving på området. Oppsummert er det rimelig å regne kunnskaps- og kompetanseheving som forutsetning for bedre inkludering i skolen.

En mulig årsak til at kompetansen ofte viser seg å ikke være tilstrekkelig, kan ses i sammenheng med kravene som stilles. Det er ingen **krav** til lærere om kompetanse eller kursing for å ha

hørselshemmede elever i klassen. Det er heller ingen krav til kommunene om å ha denne kompetansen. Lærere som får elever i sine klasser med nedsatt hørsel, søker opp kunnskap via PP-tjenesten i kommunen og eventuelt Statped. Dersom kommunen ikke har kompetanse innen audiologi og konsekvenser av hørselstap, søker de bistand hos Statped. For å finne et svar på overskriften; «Hvem tar ansvaret?», må en ofte til foreldrene (jf. pkt. 5.3.1, om forelderinvolvering). Mitt forskningsmateriale viser hvordan samtlige informanter nemlig må involvere seg i prosesser for at det skal bli god tilrettelegging for deres barn. Det samme dokumenteres i HLF sin Ad-hoc-rapport som viser at «mange foreldre opplever at det er de som må koordinere det meste av tilretteleggingsløpet» (Hørselshemmedes Landsforbund, 2020, s. 3). Tidligere forskning viser også hvordan svært involverte foreldre virker positivt på elevenes deltakelse i undervisningsaktiviteter. Klasseromspraksiser der foreldre er sterkt involvert bruker lærerne i større grad mikrofoner regelmessig, sett mot foreldre med lavere engasjement (Rekkedal, 2017, s. 188). I tillegg viser mine funn til erfaringer der foreldrene opplever å måtte «mase» på skolen og purre på manglende tiltak, for at tiltak ikke skal bli forsømt eller mindre brukt/gjort. Hvorfor er det slik at foreldrene hele tiden *må* involvere seg? Hva blir da omkostningene for barnet, dersom foreldrene ikke har mulighet til slik involvering? Jeg vil trekke frem ett eksempel som belyser foreldrenes sentrale rolle. Selv om det er skolen som har ansvar for vedlikehold av teknisk utstyr på daglig basis (unntak av CI og høreapparat) (Utdanningsdirektoratet, 2015a), faller dette ansvaret ofte på foreldrene. Informant 6 skriver:

Gutten vår har fått nye HA og jeg har fått beskjed fra NAV at vi selv må koble til direktelyden i klasserommet. Det var jeg ikke anledning til og derfor har han stått uten direktelyd i flere mnd.
(Informant 6)

Slike tilfeller gjør det rimelig å anta at foreldre må involvere seg fordi konsekvensen for barnet kan bli for stor om de ikke gjør det. Det er det hørselshemmede barnet som lider av konsekvensene av at nødvendig tilrettelegging ikke fungerer.

6.2.2 Forventinger

Siden det er lovfestet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3) og universell utforming (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008, s. §9), for å gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, er det her helt tydelig at skolens virksomhet skal utformes slik at alle kan bruke det (Haug, 2014, s. 9). For å oppnå det loven pålegger er det nødvendig at skolen og lærerne, må variere bruk av lærestoff, arbeidsmåter og organisering for å gi hørselshemmede elever et forsvarlig utbytte. Selv om de nevnte lov- og planverkene

forteller oss at alle elever skal få undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger, uavhengig om man får ordinært pedagogisk tilbud eller spesialundervisning, er det ikke nødvendigvis slik inkludering gjenspeiles i praksis. Mine funn fanger opp variasjoner i hvor god denne tilretteleggingen viser seg å være. Det ene variasjonen er mangel på tilrettelegging, som jeg drøftet under pkt. 6.1. Det andre er om tilretteleggingen er på plass ved skolestart, noe som regnes å være svært nødvendig ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b). Det er et viktig aspekt for å oppfylle målsettingen om tidlig innsats. Tiltakene skal settes inn så tidlig som mulig (St. Meld. 16, 2006-2007, s. 33), og planleggingen bør dermed være i gang i god tid før barnet begynner på skolen. Informasjonsdelingen ved overgangen legger et godt grunnlag for å utforme et pedagogisk tilbud som er tilpasset barnet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette viser seg også i mine funn; alt tyder at jo bedre tilretteleggingen var ved skolestart, jo mer fornøyd eller positiv virker foreldrene til tilretteleggingen generelt og samarbeidet med skolen (jf. pkt. 5.2.2, om overgang fra barnehage til skole). God tilrettelegging, planlegging og informasjon er alt til det beste for eleven.

Noen av faktorene som ser ut til å påvirke foreldrenes ulike opplevelser ved overgang fra barnehage til skole, er om de har positive/negative opplevelser fra barnehagen, og om skolen har erfaring fra før med dette og kunnskap de kan bygge videre på. Det rimelig å anta at foreldres dårlige erfaringer fra barnehagen ofte kan føre til positiv overraskelse i møte med skolen. Motsatt fører ofte gode erfaringer fra barnehagen til skuffelse over skolens manglende kunnskap om saken og manglende evne til tilrettelegging. Dette funnet kan ses i sammenheng med Kermit et al. (2014), som hevder at for mange foreldre, kan slike overganger være vanskelig, og informasjon og kunnskapsoverføring som uteblir i overganger kan gi uheldige konsekvenser for den hørselshemmede, og virke merbelastende for foreldre/foresatte. Foreldre har ulike erfaringer, og de avhenger blant annet av hvordan barna ble fulgt opp, stabilitet i personale og en kontaktperson. Skolene beskrives her som et sted med lite tilgjengelig informasjon, større gjennomstrømning og løse bånd. Samtidig presiserer Kermit et al. (2018) at man ikke nødvendigvis må tenke på skolen som den hovedansvarlige for utenforskapet de hørselshemmede opplever. God inkludering er ikke lettere å få til i barnehagen selv om de er små.

Som redegjort i teorikapittelet (jf. pkt. 2.12) forutsetter et godt samarbeid mellom skole og hjem at begge parter kommuniserer tydelig (St. Meld. 31, 2007-2008, s. 33). For å unngå misforståelser må foreldrenes forventninger avklares tidlig. Foreldrene bør gjøres klar over hva

et skole-hjem-samarbeid dreier seg om og innebærer, hva foreldreinvolvering er, samt hvordan ansvarsfordelingen mellom skole og hjem fordeles. Arbeidet for et inkluderende og velordnet læringsmiljø, skal bygge på elevene, foreldrene og undervisningspersonellens opplevelse av situasjonen på skolen (St. Meld. 31, 2007-2008, s. 76). Mye av dette, om positive og negative erfaringer i overgang, ser jeg i sammenheng med **foreldrenes forventinger til skolen ved skolestart**. Det er ut fra funnene rimelig å anta at foreldrenes forventning om hva de møter på ved skolestart har sammenheng med hvor fornøyd de er med oppfølgingen fra skolen. De uttrykker frustrasjon om å ikke bli forstått, ikke ha ting på plass og til stadighet måtte purre. Her ser jeg grunn for å drøfte om foreldrene setter for høye forventinger til skolens tilrettelegging. Hva kan foreldre til barn med hørselshemming forvente at læreren har kunnskap og kompetanse om? På den ene siden avhenger det av hvilken kompetanse læreren har rukket å tilegne seg etter kjennskap til den aktuelle hørselshemmingen. Dersom læreren får god informasjon om sin nye hørselshemmede elev fra skolestart, vil det være enklere å forberede seg. På en annen side inkluderer ikke lærerutdanningen hørselsfaglig kompetanse, og det er dermed naturlig at læreren har manglende kunnskap om konsekvenser hos barn med nedsatt hørsel. Likevel kan en lærer som er god på visualisering og tydelighet i undervisningen, er en god klasseleder med struktur og forutsigbarhet, og gjerne har fokus på gjentakelser og begrepslæring, kunne komme godt i gang med tilretteleggingen for inkludering. Selv om utdannelsen og skolen ikke har hørselskompetanse er dette noe Statped/PPT kan bidra med kompetanse på, når man får en hørselshemmet elev. Dersom læreren ikke har kunnskapen, blir planleggingsstadiet og innhenting av kompetanse viktig. Ut fra lov (for eksempel opplæringsloven) og anbefalinger som setter sterke føringer for hvordan det *bør* være (fra for eksempel Statped eller HLF), forventer ikke foreldrene fra studien for mye. Sett fra et annet synspunkt, viser mitt materiale også til svært positive erfaringer fra samhandling med skolen om tilrettelegging. Dette tyder på at foreldres forventningene og kravene er mulig å tilfredsstille og oppfylle. Hvem som får oppleve gode inkluderingsprosesser avhenger blant annet av hvor mye enkeltpersoner og enkeltmiljøer er villig til å stå på for eleven, samt hvor villig de er til å ta inkludering på alvor (Kermit et al., 2014, s. 132).

Foreldrenes grad av involvering betraktes i min studie som problematisk for enkelte. Foreldre står overfor en rekke valg som skal tas på vegne av barnet knyttet til skole- og opplæringstilbud. De er ikke fagpersoner selv, og har oftest ikke selv den nødvendige faglige kompetansen. Eksempelet fra Informant 3 (jf. pkt. 5.3.1, om foreldreinvolvering), viser usikkerheten som foreldre kan oppleve, i møte med valg og krav som skal settes til skolen. Det er vanskelig å

etterspørre og kreve når man ikke vet selv hva man har krav på. Bruin (2017, s. iv) sin studie viser også hvordan foreldrenes erfaringer er preget av usikkerhet og bekymringer for å «gjøre feil» i opplæringen. Også i Kermit (2014) sin studie uttrykker flere at de ikke hadde full oversikt over mulige konsekvenser og implikasjoner knyttet til valget, og mange føler dermed usikkerhet for å treffe de beste beslutningene (Kermit et al., 2014, s. 83–84).

6.2.3 Oppsummering

Selv om prinsippet om et inkluderende læringsmiljø bygger på det felles ansvaret skolen, foreldre, foresatte og eleven har, er det ikke alltid slik det oppleves for alle parter ifølge mitt materiale. Hvem som får og hvem som ikke får oppleve gode inkluderingsprosesser avhenger av hvor mye enkeltpersoner og enkeltmiljøer er villig til å stå på for eleven. Mine funn viser hvordan læreren gjerne ønsker å hjelpe og tilrettelegge for den hørselshemmede, men begrenses av manglende kunnskap og skolens rammebetingelser. Samtidig varierer det hvordan foreldrene opplever tilretteleggingen som tilfredsstillende eller ikke. I arbeidet med tilretteleggingen i skolen, involveres flere ulike instanser. Hvem som tar ansvaret for at dette faktisk skjer i møte med barnet, er ikke like lett å kartlegge, men mine funn viser hvordan det ofte faller tilbake på foreldrene. For at foreldrene skal få lov til å bare være foreldre, og ikke pådrivere, igangsettere eller koordinatorene i tilretteleggingsløpet, avhenger det blant annet av en skole som legger til rette for at lærerne deltar i kursing innen hørselshemming. Dersom foreldrene ikke har mulighet til å ta rollen som pådriver, går dette på bekostning av barna. For flere foreldre oppleves ansvaret de blir påtatt som problematisk, fordi de ikke alltid vet selv hva som er best. Oppsummert kan vi si at mine data peker på to problemområder: Skolens manglende kunnskap og et oppdelt system med involvering fra ulike instanser og ofte uten det beste samarbeidet. Dette fører til ansvarspulversering og til at foreldrene selv må jobbe hard for at barnet skal få et godt opplæringstilbud.

6.3 Sosiale aspekter ved inkludering

6.3.1 Tilhørighet

Gjennom de neste drøftingsdelene, fokuseres det på sosiale aspekter knyttet til uformell hverdagskommunikasjon. Jeg støtter meg til Vygotskij sin tanke om sonen der barnet er i utvikling, mellom det den klarer selv og med assistanse fra andre. Aktiv samhandling er en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted (Dysthe, 2001, s. 78–80). På denne måten påvirker omgivelsene en stor del av læringen. Hjulstad et. al. (2015, s. 35) identifiserer kommunikasjon som den viktigste faktoren for å fremme sosial interaksjon. Mitt materiale viser

hvordan jevnaldringssamtaler begrenses av hørselshemmingen fordi de ikke «trenger å høre» (jf. pkt. 5.4.1, som deltaker i klassefelleskapet). Som følge av det, faller barnet utenfor fellesskapet fordi de ikke mestrer å delta på lik linje som sine jevnaldrende. Det er dermed rimelig å anta at brudd i kommunikasjonen kan påvirke fellesskapsfølelsen. Jevnaldringssamtaler der barnet opplever utfordringer med kommunikasjon med jevnaldrende, både med tanke på å starte og opprettholde en samtale, viser seg også i Kermit et al. (2010). Laugen et al. (2016) finner det som nevnt tidligere at førskolebarn med hørselsnedsettelse står i fare for utvikling av psykososiale problemer. Igjen peker Statped (2020) på, ifølge elever og deres foreldre, at det psykososiale miljøet er hovedårsaken til vanskene elevene opplever på skolen. I den hensikt er det nærliggende å koble det psykososiale miljø til viktigheten av psykososial tilrettelegging og øvelse for barn med hørselshemming (jf. pkt. 6.1.3, om psykososial tilrettelegging). Jeg kommer nærmere inn på dette senere i dette kapitlet.

I mine data utmerker betydningen av det sosiale fellesskapet seg særlig. Jeg vil videre trekke frem funnet om barnets følelse av **tilhørighet**, som en viktig faktor for inkludering. Inkludering impliserer nemlig tilknytningen den enkelte har til fellesskapet, om barnets faktiske opplevelse av å føle seg inkludert og anerkjent som likeverdig deltaker i opplæringen (Morken, 2016, s. 171). Det avgjørende i vurderingen om et godt psykososialt miljø, dreier seg som følger om å positivt fremme trivsel, helse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2). Ifølge mine data, måles barnets trivsel i skolen ut fra mestringsopplevelser, hva de tenker om klassemiljø, hvordan de omtaler lærere og medelever og om de inkluderes i lek. Dermed finner jeg det rimelig å trekke tråder mellom trivsel og barnets opplevelse av inkludering. Slik foreldrene uttrykker trivselen, har imidlertid stor innvirkning på barnets psykososiale miljø. Mine funn viser hvordan barna betrakter sosiale sammenhenger som både inkluderende og segregerende i skolesammenheng.

I resultat og analyse viste jeg til hvordan noen barn opplevde det segregerende å måtte forlate klasserommet på grunn av støy. Prinsippet om inkludering og «membership», blir følgelig vanskeligere å realisere i praksis (jf. pkt. 2.1). Det psykososiale miljøet er; forholdene på skolen, det sosiale miljøet, læringssituasjonen og hvordan elevene og personalet opplever dette (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2). Ut fra mitt materiale er det nærliggende å tro at å minske støy er en viktig suksessfaktor for at den hørselshemmede skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisning, samtidig som å føle seg inkludert. Dette funnet bekreftes av Utdanningsdirektoratet (2015d). Gruppearbeid brukes for både tilrettelegging gjennom faglige

aktivitet og som et psykososialt tiltak i undervisning (jf. pkt. 5.4.1). I små grupper klarer barna i større grad å kommunisere med andre jevnaldrende. Det samme gjelder redusert klassestørrelse, med funnene som viste at barna følte seg inkludert «der halve klassen var borte» (jf. pkt. 5.4.1, som deltaker i klassefellesskapet). Den hørselshemmede får også i større grad muligheten til å få med seg det som *skjer* i klasserommet. For det er jo slik som Kermit (2014) også påpeker; barna vil jo bare være en «del av flokken». Episoder som gjør barnet til en mindre «naturlig del» av klassen, der tilretteleggingen fordrer at barnet tas ut av klassen, stritter imot GAP-modellens hensikt (jf. pkt. 2.5, om hørselshemming som funksjonshemming). Frykten for stigmatisering gjør at de ikke vil skille seg ut (jf. pkt. 5.4.1, som deltaker i klassefellesskapet). Statped (2020) trekker her frem «push-in»-modellen som formålstjenlig for et bedre psykososialt miljø, for den hørselshemmede. Dette innebærer samtidig at flere ressurser settes inn, og fordrer en tilstrekkelige rammebetingelser.

6.3.2 Anerkjennelse

En annen faktor knyttet til trivsel er barnets *forhold* til jevnaldrende venner. Foreldrene hevder at barna føler seg særlig inkludert når andre jevnaldrende barn tar kontakt, inviterer til lek og selv oppsøker dem. På en annen side, er det i de sosiale sammenhengene barnet ofte kan oppleve å føle seg segregert, slik som lek når den hørselshemmede misforstår reglene (jf. pkt. 5.4.3, om sosial aksept av jevnaldrende). Som redegjort i teorikapittelet (jf. pkt. 3.6), gjenspeiles det både i Mjøen et al. (2021), og i andre undersøkelser (for eksempel Kermit et al., 2014) avhengighet av en venn eller assistent i klassen å spørre når den ikke hører det som blir sagt. Det viser seg å være viktig å ha jevnaldrende venner og klassekamerater som forstår deg og din situasjon, for å oppleve inkludering. Er det da slik at skoler som ikke klarer å differensiere opplæringen, er avhengig av barnets «venner» for å oppnå inkludering? Jeg vil her trekke frem Mjøen (2021) som slår fast det sosiale nettverket som ekstra viktig når systemet svikter. Den vennskapelige hjelpen som den hørselshemmede eleven får, blir kompensere for den manglende inkluderende praksisen i klasserommet. Lærere som lener seg på medelever på denne måten, svikter sitt eget ansvar (Mjøen et al., 2021, s. 36). Det kan også være hjelp fra andre trygge voksne på skolen. Informant 9, forteller om sitt barn som har vært mye frustrert på og etter skolen. Her løftes helsesykepleieren frem som god hjelp for å klare å sette ord på hva som er vanskelig. Et problem her er jo hvis barnet ikke har en venn som kan ta denne rollen for deg!

I sammenheng med barnets følelse av anerkjennelse, vil jeg trekke frem et eksempel, der hørselshemmingen medførte mye problemer i atferd, trivsel og den psykiske helsen. Barnet

hatet skolen, hadde dårlig selvbilde, og frykten for stigmatisering gjorde situasjonen enda vanskeligere.

Vi forsto at hun følte seg alene og ikke hadde noen å identifisere seg med. (Informant 5)

Tilfellet viser hvordan anerkjennelse (i dette tilfellet fra andre jevnaldrende hørselshemmede) kan påvirke barnets psykososiale miljø med selvtillit og trivsel. Et slikt møte med identifikasjon, gjorde det hørselshemmede barnet til en helt ny person; en sprudlende jente. Det er dermed rimelig å anta at barnet søker anerkjennelse gjennom andre barn som forstår situasjonen. I funn av Sæbø et al. (2016, s. 60) trekkes det frem vansker knyttet til deltakelse i aktiviteter, som grunner i at barnet er avhengig av en jevnaldrende som gjerne hadde kunnskap om CI, tilpasset seg i kommunikasjonen og tok hensyn. Her vil jeg stille meg undrende til om det er dette som må til for å «fikse» opp i konsekvenser som kommer av hørselshemming. Kan flere hørselshemmede elever i klassen hjelpe for at barnet skal få anerkjennelse? «Co-enrollment» virker ifølge Hjulstad (2015, s. 89) positivt både med tanke på læring og inkludering. Mine data viser nemlig hvordan et av barna har flere gode venner på skolen, men likevel trekkes mer mot gruppen med de 3 andre hørselshemmede barna (Informant 5, jf. pkt. 5.4.3).

Et siste aspekt fra barnets psykososiale miljø, som jeg vil trekke frem er funnet om at selv om barnet har vokst opp med hørselshemming (jf. pkt. 5.4.3, om sosial aksept av jevnaldrende), blir ikke hverdagen med hørselshemming og sosialt samvær lettere med årene. Det blir gjerne vanskeligere. Ifølge Davis og Hoffman (2019) hemmer hørselshemmingen tale- og språkutviklingen fra tidlig barndom, og kan sette dem i fare for sub-optimal utdanning og yrkesutdanning. Voksne med hørselshemming viser seg å slite med for eksempel stigmatisering, en utfordring som også viser seg i barneskolen. Tilbake til Informant 5, om den psykososiale påkjenningen av å føle seg alene med hørselshemming, virker det ikke som den ordinære skolens tilbud er tilstrekkelig. Planen videre var etter eget ønske å få tilrettelagt program på hørselsavdeling:

Tanken er at når hun føler seg tilfreds og "identifiserbar" i hørselsmiljø så må hun ha mulighet til dette, og dette kan ikke gjøres uten og kunne kommunisere. Derfor legger vi press på at hun skal bli enda bedre enn det hun er i tegnspråk slik at hun er bedre rustet når hun har flere døve venninner. Tanken er at hun skal få alle muligheter og så kan hun velge bort noen av egen vilje senere hvis hun vil det. (Informant 5)

Funnet sier noe om at man blir så «lei» av å ikke oppleve tilhørighet og anerkjennelse at søken etter skole med hørselsfaglig kompetanse blir utveien. Hendar (2012) viser i sine resultater, at hørselshemmede oppnår dårligere resultater enn hørende jevnaldrende (Hendar, 2012, s. 76). Den ordinære skolen har vanskeligheter med å utjevne og kompensere for døve eller hørselsnedsatte elever, noe som regnes som et pålegg læreren har (Hendar, 2012, s. 73). Gjennom for eksempel Briskeby, en skole der personalet har tilstrekkelig kompetanse og kunnskap innen hørselshemming, har eleven et godt utgangspunkt allerede første skoledag. Den generelle opplæringen bygger på god teknisk tilrettelegging som tar hensyn til den hørselshemmede, og små klasser der læreren i større grad følge opp den enkelte elev. På Briskeby hevdes et frafall på kun 2,1% sett mot 15-17% på ordinær videregående skole (Briskeby videregående skole, u.å.). Kunnskap hos personale og mindre elevgrupper er suksessfaktorer som samsvarer med funnene i mitt materiale også. Dette funnet sier ikke nødvendigvis at en tilpasset skoletilbud er utveien, men det forteller oss noe om hvor betydningsfullt det er med riktig og tilstrekkelig tilrettelegging og kompetanse.

6.3.4 Oppsummering

I dette hovedmomentet rettes oppmerksomheten rundt viktigheten av psykososial tilrettelegging. Barnets følelse av tilhørighet og anerkjennelse er grunnleggende for om barnet føler seg inkludert eller ikke. Funnene viser hvordan sosiale sammenhenger både er inkluderende og segregerende. Her er det viktig at læreren skaper opplærings situasjoner som ikke oppleves stigmatiserende for barnet eller fører til utenforskap fra fellesskapet. Suksessfaktorer for tiltak som viser seg i mine funn, er støyreducerende tiltak. Det blir da lettere for det hørselshemmede barnet å delta i fellesskapet på lik linje som sine klassekamerater. Likevel innebærer flere tiltak at flere ressurser settes inn, og fordrer tilstrekkelig rammebetingelser. Hovedfunnet sammenfattes gjennom hvordan sosiale aspekter som tilhørighet og anerkjennelse spiller en vesentlig rolle for om barnet føler seg inkludert. Dersom barnets psykososiale miljø ikke blir tatt på alvor, kan dette medføre store konsekvenser for barnet senere i livet.

7 Avslutning

7.1 Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg først oppsummere drøftingen og svare på problemstillingen. Jeg vil videre se på mulige implikasjoner ved studien, samt peke på videre forskningsbehov. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende bemerkninger.

Jeg viser til problemstillingen som forsøkes besvares gjennom drøftingen:

Hvilke erfaringer har foreldre til barn med hørselshemming med skolens tilrettelegging for inkludering?

Og prosjektets medfølgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplever foreldrene skolens tilrettelegging for deres barn?
- 2) Hvordan opplever foreldrene skole-hjem-samarbeidet?
- 3) Hvordan vurderer foreldrene skolens inkluderingsarbeid?

Studiens formål var blant annet å få frem kunnskap om hvordan foreldre opplever at deres barn med hørselshemming blir inkludert i skolen. Jeg har derfor undersøkt personlige opplevelser og erfaringer til 11 foreldre med tanke på foreldreinvolvering og deres inntrykk av barnets opplevelse av tilrettelegging og inkludering i skolen. Jeg fikk innblikk i deres erfaringer om hva som fungerer og hva de kunne ønske skulle vært gjort annerledes. Som en konsekvens av foreldrenes kunnskap og erfaring, er foreldrenes pådrivereffekt. I den sammenheng ønsket jeg å få frem foreldrenes stemme og skape forståelse for deres rolle som barnets mellomledd i et samarbeid på tvers av ulike instanser. Jeg har som forsker pendlet mellom forforståelse og teori i en hermeneutisk fortolkningssirkel (jf. pkt. 4.2.1). Mine funn preges dermed av meg som lærerstudent og pedagog. Jeg har forsøkt å gjøre mine funn troverdige ved å sammenligne teorier og tidligere forskning som både samstemmer og strider imot mine egne funn. Et moment jeg vil påpeke er muligheten for at min egen forforståelse påvirket mine søk, og har bidratt til at jeg har lett etter funn som bygger videre på egen forforståelse, selv om jeg har prøvd å unngå dette.

Når det gjelder hvordan foreldrene opplever skolens tilrettelegging for deres barn, viser funnene at det kreves tiltak i form av både teknisk, fysisk, pedagogisk og psykososial tilrettelegging. De fleste opplyser om teknisk utstyr som er på plass i det ordinære klasserommet, og funnene mine viser hvordan tilretteleggingen kan komme alle elevene til gode om de brukes riktig. Manglende

forståelse/kunnskap hos læreren/skoleeier kan gjøre at situasjonen til den hørselshemmede ikke blir tatt alvorlig. Dette viser seg i min undersøkelse for eksempel gjennom foreldrenes pådriverkraft i tilretteleggingsløpet, og at tiltak blir satt i gang først når atferdsproblemene blir markante. Manglende kompetanse viser seg heretter å føre til manglende tilrettelegging. Samtidig viser mitt materiale at både fraværende og tilstedeværende tilrettelegging kan oppleves segregerende. Enten i form av stigmatisering, støyende omgivelser og utstyr som ikke brukes slik det skal. Dette knyttes til rammebetingelsene, lærerens holdninger og manglende kompetanse og rutiner i klassen. Tilretteleggingen fører nemlig med seg ulike dilemmaer knyttet til det at læreren skal ivareta barnets behov for tilrettelegging, men samtidig unngå stigmatisering slik at barnet føler seg som et medlem av fellesskapet. Tilrettelegging ved bruk av mindre grupper regnes som en suksessfaktor, og mange foreldre ønsker redusert klassestørrelse for deres barn. Det er grunn til å anta at barnets trivsel avhenger av psykososial tilrettelegging for et godt læringsmiljø.

Hvis vi ser på hvordan foreldrenes rolle i skole-hjem-samarbeidet fungerer, ser man først og fremst hvordan mangfoldet av ulike instanser involveres i møtet med den hørselshemmede. Likevel viser mine funn hvordan noen av foreldrene opplever at ansvaret for deres barn ser ut til å pulveriseres, og faller dermed ofte tilbake på foreldrene. Her peker tilretteleggingen ved overgang fra barnehagen til skolen seg spesielt ut, og foreldrene løfter frem viktigheten av og et ønske om at dette er på plass ved skolestart. Gjensidig informasjonsdeling regnes som nøkkelen til suksess i samarbeidet. Mine funn viser hvordan læreren gjerne ønsker å hjelpe og tilrettelegge for den hørselshemmede, men begrenses av manglende kunnskap og andre rammebetingelser. Samtidig varierer det hvordan foreldrene opplever tilretteleggingen som tilfredsstillende eller ikke. For flere foreldre oppleves det påtatte ansvarsforholdet som problematisk, fordi de ikke alltid vet selv hva som er best. Man kan dermed si at mine data peker på to problemområder; en manglende kunnskap og et oppdelt system med blanding av ulike instanser fører til at foreldrene må jobbe hardt for at barnet skal få et godt opplæringstilbud. For at foreldrene skal få lov til å bare være foreldre, og ikke pådrivere, igangsettere eller koordinatører, avhenger de blant annet av en skole som tilbyr lærerne kursing innen hørselshemming. Et samarbeid som er tuftet på god dialog og kommunikasjon viser seg å være verdifullt ifølge foreldrene.

Knyttet til det siste forskningsspørsmålet om skolens inkluderingsarbeid, viser mitt materiale spesielt hvordan foreldrene trekker frem barnets følelse av tilhørighet og anerkjennelse som grunnleggende for om barnet føler seg inkludert eller ikke. Man kan gjennom funnene se hvordan sosiale sammenhenger både er inkluderende og segregerende. Læreren må dermed forsøke å skape opplærings situasjoner som ikke oppleves stigmatiserende for barnet eller fører til utenforskap fra fellesskapet. Noen opplever anerkjennelse og identifikasjon gjennom andre hørselshemmede som forstår deres situasjon som særlig betydningsfullt.

Suksessfaktorer som viser seg i mine funn, er tiltak som reduserer støy – igjen fordi det da blir lettere for det hørselshemmede barnet å delta i fellesskapet på lik linje som sine klassekamerater. Hovedfunnet sammenfattes gjennom hvordan sosiale aspekter som tilhørighet og anerkjennelse spiller en vesentlig rolle for om barnet føler seg inkludert. Dersom barnets psykososiale miljø ikke blir tatt på alvor, kan dette medføre store konsekvenser for barnet.

For å svare på problemstillingen viser mitt materiale at foreldrene erfarer og peker på kunnskap og kompetanse om tilrettelegging som forutsetning for å nå målet om inkludering i skolen. Dette behovet løftes også frem i Meld. St. 6 (2019-2020). Inkluderingen viser seg i stor grad å være avhengig av foreldrenes involvering for at skolen skal lykkes, noe som også trekkes frem i St. Meld. 40 (St. Meld. 40, 2002-2003). Kort oppsummert kan man si at mine funn faller på fire viktige faktorer som stadig fremtrer i resultat og drøfting. **Foreldrene til barn med hørselshemming erfarer** 1) støy som barriere for inkludering, 2) lærerens/skolens manglende forståelse og kunnskap fører til manglende tilrettelegging, 3) rollen det psykososiale miljøet spiller for realiseringen av et inkluderende klassemiljø, samt 4) foreldrenes betydelige involvering for iverksetting og opprettholdelse av tilrettelegging.

7.2 Studiens mulige implikasjoner og videre forskningsbehov

Studien etterlater seg flere nye ubesvarte spørsmål som skaper behov for videre forskning. Foreldrenes perspektiv involverer samspillet mellom foreldre, barn og skolen. For å styrke oppgavens reliabilitet, og siden mange av funnene i studien rettes mot skoleeier og læreren, ville det vært en fordel å også se på andre perspektiver. Til videre forskning vil det dermed være nødvendig med mer kunnskap om systemrettede perspektiv. Her kunne det for eksempel vært interessant å undersøke hvordan skoleeier arbeider mot en inkluderende skole; Hvilke rutiner har skolen for å inkludere elever med særskilte behov? Jobber skoleeier systematisk ved

overganger? Jeg løfter dermed forskningsbehovet om å undersøke om økt satsing på et systemrettet tilretteleggingsarbeid virker positivt inn på inkludering av hørselshemmede.

I en skolehverdag involveres ofte flere lærere enn bare kontaktlæreren til den hørselshemmede. Et annet forskningsbehov knyttes til samarbeid og innovasjon blant lærerne. Ifølge læreplanens overordnede del (2017, s. 18–19) skal skolen være et profesjonsfaglig fellesskap der ledelsen, læreren og andre ansatte vurderer, reflekterer og videreutvikler i fellesskap. I Meld. St. 21 (2016-2017, s. 26–27) presiseres det at «Skoleledere påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen». *Alle* ansatte skal ta del i profesjonsfellesskapet for å videreutvikle skolen og for å skape en trygg og inkluderende skolehverdag for elevene. Med dette understrekes det et mer forpliktende forhold til å samarbeide i profesjonsfellesskapet. Jeg fikk gjennom mine informanter ikke i tilstrekkelig grad svar på hvordan skolen jobber med dette på systemnivå. Står læreren alene med dette, eller jobber de godt sammen om dette på skolen? Involveres ledelsen? Har de gode systemer når noe ikke virker eller må læreren fikse/finne ut av det selv? Får alle involverte opplæring, eller må de oppsøke kunnskapen selv? Det er behov for videre forskning knyttet til om kontaktlæreren står «alene» i situasjonen, eller om det samhandles i kollegafellesskapet. Kunnskapen fra studien kan være relevant på andre samfunnsområder, og slike innfallsvinkler kan gi innblikk i et større samfunnsperspektiv om inkludering av hørselshemmede i skolen.

På Briskeby kan man utvikle seg som menneske, og oppnå det man har potensiale til, uten å tenke på hørselshemming som et hinder. Noe av det beste med mine fire år som elev der, var følelsen av å høre til, å være normal. Årene på Briskeby ga meg de verktøy jeg trengte for å stå trygt i samfunnet. (Briskeby videregående skole, u.å.)

Sitatet er skrevet av en tidligere elev ved Briskeby videregående skole. Eleven beskriver et godt psykososialt miljø, og sitatet samsvarer med mine funn om suksessfaktorer for å føle seg inkludert i skolen. Betydningen av fellesskapsfølelse og tilstrekkelig tilrettelegging står her sentralt. I St. Meld. nr. 40 (2002-2003, s. 29) fremhever regjeringen et behov for å blant annet bygge ut det psykososiale tilbudet. Opplæringsloven (2017, s. §9a-1) ble også endret for å sikre et bedre psykososialt miljø. Mitt materiale fremstiller funnet om hvordan foreldrene har liten innsikt i skolens arbeid med psykososial tilrettelegging for inkludering. Til videre forskning ville det vært betydningsfullt å se nærmere på barnets egne perspektiver knyttet til deres

psykososiale miljø. Observasjon av lærerpraksis og intervju av nåværende elever kunne også bidratt med verdifull informasjon. Det ville dessuten vært interessant å intervjuere lærere på skoler. Spørreskjemaets egenskaper gir ikke mulighet for å stille oppfølgende spørsmål. Når informantene for eksempel omtaler barnets psykososiale miljø kunne bruk av intervju åpnet opp for mer utfyllende svar, hvorav også andre opplysninger kan komme frem.

Med tanke på kunnskap om tilrettelegging, kan det virke fordelaktig for hørselshemmede å utnytte seg av et tilpasset skoletilbud, slik som Briskeby. Spørsmålet knyttet til om barnet skal gå i ordinær eller tilpasset klasse, fører oss videre til den pågående debatten om Kompetanseløftet og nedskalering av Statped (Statped, 2021d; Statped, 2021e). Gjennom Kompetanseløftet (som betyr at kommunene får kunnskap til å ta seg mer av seg selv) skal man nedskalere og fase ut Statped. Bildet er enda ikke klart med hensyn til hva kommunene skal gjøre og hva som blir igjen av Statped. Fordelen med kompetanseløftet er blant annet at kompetansen skal implementeres der elevene *faktisk* er. Det kan være en utfordring at kompetansen spres tynt utover og er likevel ikke nok til å dekke alle kommuner og skoler. Ekspertene samles ikke lenger i et «kunnskapsfellesskap», og dermed svekkes ekspertkompetansen. Det får meg til å tenke; har kommunen god nok kompetanse om sansetap slik som hørselshemming? Vil barna med særskilte behov da bli ivaretatt? Hva skjer med barna som er avhengig av ekstern spesialpedagogisk kompetanse fra Statped? Skolens arbeid med å forberede eleven til voksenlivet vil nemlig være avgjørende for at den hørselshemmede skal bli rustet for deltakelse i høyere utdanning (Davis & Hoffman, 2019).

7.3 Avsluttende bemerkninger

Det finnes flere organisasjoner som jobber for hørselshemmedes rettigheter, slik som for eksempel HLF (2020), gjennom Ad-Hoc-utvalget. Som et resultat av utvalgets arbeid skal rapporten bidra til bedre tilretteleggingstiltak for hørselshemmede elever, der det blant annet ønskes at alle overganger (med tanke på tilrettelegging) i skoleløpet er sikret i opplæringsloven. Som redegjort i tidligere forskning er det en tydelig konsensus om behov for kunnskap- og kompetanseheving om hørselshemming. Dette bekreftes også i mine funn og har betydning i seg selv fordi det styrker argumentet om kunnskap- og kompetanseheving i skolen (og andre steder). Det som er interessant er hvordan forskningen det siste tiåret indikerer samme resultat (om kunnskapsmangel) som nyeste forskning viser (for eksempel Hendar, 2012; Mjøen et al., 2021). Det kan dermed tenkes at uansett hvor kjent vi er med manglene, antydes lite tegn til

bedring. Skolen og lærerne må ha større vilje til å sette denne kompetansen ut i livet. For å få til dette kreves en holdningsendring!

Jeg håper mitt bidrag med kunnskapsutvikling på feltet, kan bidra slik at lærere, foreldre og støttesystemers kompetanse og holdninger knyttet til hørselshemmede barn blir oppdatert, og at man dermed kan oppnå en bedre inkludering i skolen. Forhåpentligvis kan dette gi større innsikt i utfordringene med tilrettelegging for hørselshemmede i samfunnet og livsløp.

Litteraturliste

- Akademiske Sjukehuset. (2018, 8. august). *Benledningsimplantat—BAHA och Bonebridge*.
<https://www.akademiska.se/for-patient-och-besokare/ditt-besok/undersokning/benledningsimplantat--baha-och-bonebridge/>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229.
<https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Birkeland, S. (2021). *Forekomst på hørselsområdet*. Hørselshemmedes landsforbund.
<https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/forekomst-pa-horselsområdet-hlf-18.-mars-2021.pdf? t id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCf%3d%3d& t q=kull& t tags=language%3ano%2csiteid%3a5e5a0c5e-602a-4a36-b1a2-056541a30f2f& t ip=10.12.0.20& t hit.id=HLF Internet Models Media DefaultMediaType/ f0a84497-c4bb-483a-96bc-3cdf379e949& t hit.pos=2>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øye. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L. & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Breland, C. (2018, 10. januar). Det er ikke lett å bruke mye energi hver eneste dag på å høre. Det er mange som ikke skjønner hva det å høre dårlig betyr. *Drammens Tidende*.
https://www.dt.no/meninger/ungdom/skole/det-er-ikke-lett-a-bruke-mye-energi-hver-eneste-dag-pa-a-hore-det-er-mange-som-ikke-skjonner-hva-det-a-hore-darlig-betyr/o/5-57-804341?fbclid=IwAR38x85hcihh9LAWIUnWO4BZwoqinSA1mXLkVrPFw-l_C-XQrm6zlBI4vg
- Briskeby videregående skole. (u.å.). *Resultater*. Briskeby videregående skole. Hentet 06. mai 2022 fra <https://briskebyvgs.no/resultater/>
- Bruin, M. (2017). *Parents' Experiences on Follow-up of Children's Language Learning after Cochlear Implantation* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2455530/Marieke_Bruin.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Bufdir. (2015, 6. mai). *Hørselshemmedes Landsforbund*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/uu/Regjeringens_handlingsplan_for_universell_utforming/Konsultasjon/Innspillsmoter_2013/Hørselshemmedes_Landsforbund/
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Davis, A. C. & Hoffman, H. J. (2019). Hearing loss: Rising prevalence and impact. *Bulletin of the World Health Organization*, 97(10), 646-646.
<https://doi.org/10.2471/BLT.19.224683>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2008). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne* (LOV-2008-06-20-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/LTI/lov/2008-06-20-42>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Hva er hjem-skole-samarbeid?* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/>
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS.
- Eilertsen, L.-J. (2009). Cochleaimplantat for barn med flere funksjonshemminger. I A. L. Hansen, N. Gram & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel—Språk og kommunikasjon* (s. 257–263). Møller kompetansesenter.
- Falkenberg, E.-S. (2007). Holistic Aural Rehabilitation: A Challenge. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(2), 78–90. <https://doi.org/10.1080/15017410701201329>
- Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forente nasjoner. (2006). *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Vedtatt av De Forente nasjoner 13. Desember 2006; Ratifisert av Norge 30. Mars 2007. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Funksjonshemmedes fellesorganisasjon. (2019, 15. april). *Hva er CRPD?*
<http://www.ffe.no/aktuelt2/2019/hva-er-crpd/>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.

- Hellevik, O. (2015, 18. mai). *Spørreundersøkelser*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/sporreundersokelser/>
- Helse Norge. (2020, 21. januar). *Tinnitus*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/ore-nese-hals/tinnitus/>
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselhemming i skolen: En kartleggingsundersøkelse om læring i skolen* (32:2012). Skådalen Kompetansesenter.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel.pdf>
- Hinze, B. R. (2009). Relasjonenes og miljøets betydning for barn med Downs syndrom og hørselshemming. I A. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik, *Hørsel—Språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (s. 264–271). Møller kompetansesenter.
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. [Rapport].
https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/horsel/kunnskapsoversikt_laring_horselhemming_statped_ntnu.pdf
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Hørselshemmedes Landsforbund. (2020). *HLF Foreldre- og barn*.
https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/hlf-ad-hocgruppen_hefte4.pdf
- Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å.a). Hentet 20. November 2021 fra *CI (Cochlea Implantat)*. <https://www.hlf.no/horselsinfo/ci-cochlea-implantat/>
- Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å.b). Hentet 20. november 2021 fra *Foreldre med hørselshemmet barn*. <https://www.hlf.no/horselsinfo/foreldre-med-horselshemmet-barn/>
- Hørselshemmedes Landsforbund. (u.å.c). Hentet 12. mai 2022 fra *HLFs tilgjengelighetsguide*.
<https://www.hlf.no/horselsinfo/hlfs-tilgjengelighetsguide/>
- Jæger. (2009). Jeg blir så sliten av å høre på hva du sier... I A. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel—Språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (s. 194–201). Møller kompetansesenter.
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. [Rapport]. NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2496060/H%25C3%25B8rselshemmede%2bbarns%2b-og%2bunges%2boppvekst%2bWEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kermit, P., Mjøen, O. M. & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249–273. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-03-04>
- Kermit, P., Røe, M., Buland, T. (2022). *Å ta i bruk lydutjevningssanlegg*. [Rapport]. NTNU Samfunnsforskning https://samforsk.no/uploads/files/A-ta-i-bruk-lydutjevningssanlegg-Digital-Rapport_270122.pdf
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap—Muligheter og begrensninger*. [Rapport]. NTNU Samfunnsforskning.

<https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/04-forskning/en-av-flokken-opplag-2-web.pdf>

- Kjus, A. & Grønstad, L. (2014). – Skriv fritt og selvstendig—Skriftlige, kvalitative spørreundersøkelser | ST. *Sosiologisk tidsskrift*, 383–393.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2014-04-03>
- Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (2013). Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.341>
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C. & Wichstrøm, L. (2016). Predictors of Psychosocial Outcomes in Hard-of-Hearing Preschool Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 259–267. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw005>
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C. & Wichstrøm, L. (2017). Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International*, 19(2), 54–62. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1344366>
- Lid, I. M. (2008). Funksjonshemming og menneskesyn. *Kirke og Kultur*, 113(6), 513–520. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2008-06-11>
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=3>
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4>
- Mjøen, O. M., Kermit, P. & Caspersen, J. (2021). *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede*. [Rapport]. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2761276/Betingelser+for+god+inkludering+i+skole++f+or+h%C3%B8rselshemmede+WEB.pdf?sequence=1>
- Mordal, S., Buland, T., Midtgård, T. M., Wendelborg, C., Wik, S. E. & Tøssebro, J. (2020). *Betydningen av hjelpemidler og tilrettelegging for funksjonshemmede barn og unges mestring og deltakelse i skolen* (2020:00647). SINTEF.
- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 165–175). Cappelen Damm Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Owren, T. (2020). Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. I S. Linde (Red.), *Vernepleiefaglig teori og praksis—Sosiofaglige perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Rekkedal, A. M. (2017). Factors associated with school participation among students with hearing loss. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 175–193. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1167771>
- Signo. (u.å.). *Hørselshemming i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelser*. Hentet 15. februar 2022 fra <https://www.signo.no/virksomheter/signo-skole-og-kompetansesenter/horselshemming-i-kombinasjon-med-ulike-funksjonsnedsettelser/?v=637805438635478178>
- Smyth, J. D. (2016). Designing Questions and Questionnaires. I C. Wolf, D. Joye, T. Smith & Y. Fu, *The SAGE Handbook of Survey Methodology* (s. 218–235). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957893.n16>
- St. Meld. 16. (2006-2007). ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St. Meld. 30. (2003-2004). *Kvalitet i skolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St. Meld. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St. Meld. 40. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>
- Statped. (2017, 5. januar). *Ensidig hørselstap*. <https://www.statped.no/horsel/andre-utfordringer/ensidig-horselstap/>
- Statped. (2020, 10. juni). *Nedsatt hørsel og inkludering*. <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>
- Statped. (2021a, 26. april). *Hvordan skape godt lyttemiljø i skole og barnehage?* <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/hvordan-skape-godt-lyttemiljo-i-skole-og-barnehage/#1>
- Statped. (2021b, 26. april). *Hørselstap og pedagogisk tilrettelegging*. <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horselstap-og-pedagogisk-tilrettelegging/>
- Statped. (2021c, 26. april). *Kompetanse for å undervise elever med nedsatt hørsel*. <https://www.statped.no/horsel/tiltak-i-grunnskolen-for-elever-med-nedsatt-horsel/kompetanse-for-a-undervise-elever-med-nedsatt-horsel/>
- Statped. (2021d, 7. juli). *Hva er kompetanseløftet?* <https://www.statped.no/kompetanseloftet/statped/hva-er-kompetanseloftet/>
- Statped. (2021e, 3. september). *Spørsmål og svar om kompetanseløftet*. <https://www.statped.no/kompetanseloftet/sporsmal/svar/#hvordan-kan-tiltak-om-kompetanseoverforing-fra-statped-koordineres>
- Statped. (2021f, 2. desember). *Om kombinerte sansetap og døvblindhet*. <https://www.statped.no/kombinerte-syns--og-horselstap-og-dovblindhet/om-kombinerte-sansetap-og-dovblindhet2/>

- Statped. (2022a, 27. januar). *Fysisk tilrettelegging i barnehagen for barn med hørselstap*. <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/fysisk-tilrettelegging-i-barnehagen-for-barn-med-horselstap/>
- Statped. (2022b, 19. april). *Hvordan tilpasse hørselstekniske hjelpemidler*. <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/hvordan-tilpasse-horselstekniske-hjelpemidler/>
- Statped. (u.å.). *Tidlig innsats*. Hentet 31.mars 2022 fra <https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/>
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T. & Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920947600. <https://doi.org/10.1177/1609406920947600>
- Sæbø, S., Ropeid, Wie, O., Bø & Wold, A., Heen. (2016). Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse. *Spesialpedagogikk*, 81, 54–69. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%204%202016.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Barn av 1990-åra. I C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 219–232). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Elevens rett til eit godt psykososialt miljø*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 20. februar). *Teknisk tilrettelegging for hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/teknisk-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 3. august). *Overgangen til skole*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/for-skole/overgangen-mellom-barnehage-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 7. august). *Spesialundervisning—Hørselshemmede i grunnskolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, 11. august). *Gruppestørrelse—Hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/gruppestorrelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e, 20. august). *Fysisk tilrettelegging for hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/fysisk-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f, 9. desember). *Kurs og tilbud om hørsel—For foreldre og fagpersoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/kurs-og-tilbud-for-foreldre/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015g, 9. desember). *Valg av språkmiljø for hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/sprakmiljo/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rettigheter for hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/rettigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 27. april). *Ulike hørselstap*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/ulike-horselstap/>
- Vik-Vestly, S. (2021). *Kommunikasjon og forhandlingsforståelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Williams, M. (1989). Vygotsky's social theory of mind. *Harvard Educational Review*, 59(1), 108–126. <https://doi.org/10.17763/haer.59.1.t7002347m8710618>
- World Health Organization. (u.å.). *Deafness and hearing loss*. Hentet 09.05.2022 fra <https://www.who.int/health-topics/hearing-loss>

Figurliste

- St. Meld. 40. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003/id197129/>

Vedlegg A. Godkjenning fra NSD

12.05.2022, 09:53

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

511729

Prosjekttittel

Hørselshemming og inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Foldnes, vsf@hvl.no, tlf: 55587513

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sara Ollestad, sara_olli_96@hotmail.com, tlf: 95406074

Prosjektperiode

01.08.2021 - 19.06.2022

Vurdering (1)

09.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 19.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61499cc5-fb27-4598-95f2-89c3597398ec>

1/2

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 hvilken 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!

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Hørselshemming og inkludering i skolen”

Kort beskrivelse av prosjektet:

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt masterprosjekt. Forskningsprosjektet har som formål å bidra til kunnskapsutvikling på feltet *hørselshemming og inkludering i skolen*, slik at lærere eller andre voksnes kompetanse og holdninger knyttet til hørselshemmede barn blir oppdatert. Jeg er interessert i erfaringene dine med hensyn til å være forelder av barn med hørselshemming. Prosjektet har også som mål å være til hjelp for et bedre skole-hjem-samarbeid, ved å få frem ny kunnskap gjennom svar fra foreldrene.

Gjennom masterprosjektet mitt ønsker jeg å undersøke hvordan hørselshemmede barn inkluderes i skolen. Problemstillingen som skal analyseres er: **Hvilke erfaringer har foreldre til barn med hørselshemming, til skolens arbeid med tilrettelegging for inkludering?**

Målgruppen er avgrenset til inkluderingskriteriene om at det hørselshemmede barnet går på barneskolen (eller nylig har gått ut av barneskolen), går i ordinær klasse og bruker talespråk til å kommunisere.

Spørreskjema vil være av kvalitativt design med blanding av både lukkede avkryssningsspørsmål og åpne spørsmål. Det er i alt 41 spørsmål og vil ta ca. 30-40 min alt etter hvor omfattende svar du ønsker å gi.

På forhånd tusen takk, om du har anledning til å svare på spørsmålene!

Vennlig hilsen
Sara Ollestad

Mer informasjon om prosjektet kommer her:

Formål

Tema for prosjektet er altså hørselshemming og inkludering. Prosjektet har som formål å få frem forståelse for foreldrenes rolle som barnets mellomledd i et samarbeid på tvers av etater, systemer og yrkesgrupper. Foreldrene har unike kunnskaper og erfaringer om barnets hørselshemming, og om hvordan dette håndteres i skolesammenheng. Det kan gi innblikk i hvordan foreldre opplever at barnet inkluderes, hva som fungerer, og hva de kunne ønske skulle vært gjort annerledes. Med større kunnskap om hørselshemming kan man legge bedre til rette for inkludering.

Prosjektets formål er dermed å bidra til kunnskapsutvikling på feltet, slik at lærere eller andre voksnes kompetanse og holdninger knyttet til hørselshemmede barn blir oppdatert, og at man dermed vil oppnå en bedre inkludering.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, er ansvarlig for prosjektet.

Ansvarlig for prosjektet er jeg, Sara Ollestad, i samarbeid med veileder, Vibeke Foldnes.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet da du er foreldre til et barn med hørselshemming. Jeg sender dette spørreskjema til 10-12 foreldre, men vil også legge til rette for intervju, dersom dette er ønskelig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta ca. 30-40 minutter alt etter hvor omfattende du ønsker å svare. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om ditt barns hørselshemming, dine ønsker og erfaringer om skolens inkluderingspraksis, samt egne erfaringer. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk gjennom databehandleren SurveyXact.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til materiale er meg og mine veiledere ved Høgskulen på Vestlandet. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale blir lagret på ekstern lagringsenhet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Eventuelle opplysninger som vil publiseres er barnets alder, kjønn og grad av hørselshemming. Siden du som foreldre kommer til å omtale ditt barn i spørreskjema, ber jeg deg snakke om prosjektet med barnet, for å spørre om de synes det er greit.

Samtykkeerklæring underskrives elektronisk i spørreskjema.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger bli destruert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskulen på Vestlandet ved Sara Ollestad, 95406074, mail: sara_olli_96@hotmail.com

Veileder: Vibeke Foldnes, 55587513.

Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, 55587672.

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

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

Med vennlig hilsen

Sara Ollestad
(Student)

Spørreskjema til forskningsprosjektet ”Hørselshemming og inkludering i skolen”

Link direkte til spørreskjema: <https://www.survey-xact.no/LinkCollector?key=N2QJ6UUSLPC5>

Informasjon om utfylling av spørreskjema

Takk for at du vil, og tar deg tid til å svare på spørreskjemaet. Det er i alt 42 spørsmål (blanding av åpne spørsmål og lukkede avkryssningsspørsmål) og vil ta ca. 30-40 min alt etter hvor omfattende svar du ønsker å gi. Gjennom masterprosjektet mitt ønsker jeg å undersøke hvordan hørselshemmede barn inkluderes i skolen. Problemstillingen som skal analyseres er: **Skolens arbeid med tilrettelegging for inkludering – Hvilke erfaringer har foreldre til barn med hørselshemming?**

Dersom du ikke er norskspråklig kan du svare på engelsk, hvis det er bedre for deg.

Skjema kan fylles inn på følgende måte:

1. Svarene skrives rett inn i SurveyXact på nettet, ved å huke av på svaralternativ eller fylle ut tekstboksene fortløpende. I det elektroniske skjema kan du ikke lagre svarene, og besvarelsen må gjøres ferdig i sin helhet før du går ut av skjema.
2. Eller du kan åpne skrivet du har fått tilsendt via mail og skrive svarene inn i Word-dokumentet som er lagt ved. Da har du mulighet til å lagre svarene dine, og komme tilbake til det ved en senere anledning. Når skjema er ferdig fylt ut, kan svarene fra skjema kopieres og limes inn i det elektroniske spørreskjemaet. Av hensyn til informantenes anonymitet skal ikke selve dokumentet sendes til meg via e-post.

Flere enn ett hørselshemmet barn? Spørsmålene i spørreskjema er lagt opp til at du svarer på vegne av ett barn. Dersom du er forelder til flere barn med nedsatt hørsel kan du velge om du vil svare på vegne av det ene barnet, eller fylle ut et skjema for hvert barn.

Hvis du velger å skrive på vegne av bare ett barn, har jeg lagt til spørsmål 41 og 42 slik at du her har mulighet til å komme med utfyllende kommentar i forhold til eventuelt annet hørselshemmet barn.

Når jeg i spørreskjema spør etter hva læreren gjør, mener jeg barnets kontaktlærer, og med hva skolen gjør, mener jeg hva ledelsen på skolen gjør.

Besvarelsen er fullstendig anonym, og IP-adressen kan ikke spores.

Det er fint om du kan svare så raskt som mulig. Det elektroniske spørreskjema vil være åpent frem til 06.02.2022.

Ved å svare på denne undersøkelsen samtykker du til å delta i spørreskjema og samtykker til at dine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

- Jeg samtykker

Bakgrunnsspørsmål

1. Barnet mitt er

- Gutt
- Jente
- Ønsker ikke å definere

2. Hvilket trinn går barnet ditt på?

- 1.trinn
- 2.trinn
- 3.trinn
- 4.trinn
- 5.trinn
- 6.trinn
- 7.trinn
- Annet _____

3. Barnet mitt er

- Mildt hørselshemmet
- Moderat hørselshemmet
- Alvorlig hørselshemmet

4. Når ble vanskene oppdaget?

- Nyfødtsscreening
- Senere – kan du oppgi alder? _____

5. Barnet bruker

- Høreapparat
- Cochleaimplantat (CI)
- Ingenting
- Annet _____

6. Hvis barnet bruker høreapparat, cochleaimplantat (CI) eller annet, hvor gammel var barnet når det ble tatt i bruk?

7. Barnets nedsatte hørsel (merk av alt du tror stemmer for ditt barn)

- gjør det vanskelig å få med seg det lærerne sier
- gjør det vanskelig å få med seg det medelever på skolen sier i klasserommet
- gjør det vanskelig å få med seg det medelever på skolen sier i friminutt eller pauser
- gjør det vanskelig å følge med i samtaler i sosiale sammenhenger som bursdager, selskap og lignende hvor det er mange tilstede
- gjør det vanskelig å følge med på TV, youtube og andre sosiale medier.
- gjør det vanskelig å delta i lek/spilling med andre på digital plattform.
- gjør at barnet noen ganger har måttet avstå fra å delta i aktiviteter utenfor hjemmet

8. Kan du beskrive andre situasjoner som kan være særlig utfordrende for barnet?

Tiltak og tilrettelegging i opplæringa

9. **Beskriv hvordan skolen har teknisk tilrettelagt for ditt barns hørselshemming i klasserommet? (slik som teleslynge, lydutjevninganlegg eller annet)**

10. **Beskriv hvordan skolen har fysisk tilrettelagt for ditt barns hørselshemming i klasserommet (slik som antall barn i klassen/gruppen, klasserom eller baseskole, god akustikk, lysforhold eller annet).**

11. **Hvordan er tilretteleggingen i evt. andre klasserom som barnet bruker? (for eksempel gymsal)**

12. **Hvor fornøyd er du med oppfølging og tilrettelegging utenfor klasserommet?**
 - Svært fornøyd
 - Fornøyd
 - Hverken eller
 - Misfornøyd
 - Svært misfornøyd

13. **Dersom du ikke er fornøyd, kan du komme med forslag til noe av det du skulle ønske ble gjort?**

14. **Hvordan tar lærer ansvar for bruk av hjelpemidler?**

Hjelpespørsmål:
Brukes de alltid av kontaktlærer?
Brukes de av andre lærere?
Har læreren kunnskap om bruk av hjelpemiddel?
Blir de vedlikeholdt slik at de alltid fungerer?

15. **Har læreren deltatt på kurs eller fått annen opplæring/veiledning om å undervise for elever med nedsatt hørsel?**

Hvis ja, hvem har det blitt arrangert av? (Statped, PPT, evt kunnskap på andre vis)

16. **Dersom du har innsikt i dette: Hvordan får barnet tilpasset opplæringen ut fra sine forutsetninger og behov? (med tanke på spesialundervisning, disponering av lærer/assistent, strukturering og visualisering av undervisning eller annet)**

17. **Kan du gi eksempler på god tilrettelegging som du mener skolen har lyktes med?**

Skolens inkluderingsarbeid

18. **En skole bygget på inkluderende prinsipper skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. Skolen skal dermed tilpasse opplæringen til alle elever, og unngå segregasjon (Haug, s. 7-9).**

Hva anser *du* som god inkludering av ditt barn i skolen?

Faglig

19. I hvor stor grad tror du ditt barn opplever mestring og får utnyttet sitt læringspotensial i skolen?

Sosialt

20. Er din oppfatning at barnet ditt hovedsakelig føler seg som en del av fellesskapet på skolen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

21. På hvilken måte uttrykker barnet sin trivsel på skolen? (med tanke på lærere, medelever, skolesituasjon, seg selv og livssituasjonen sin)

22. Mener du at skolen aktivt arbeider for å fremme trivsel for ditt barn i og utenfor klasserommet?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

23. Vet du om skolen eller læreren har gjort noen tiltak for at barnet ditt bedre skal kunne samhandle/kommunisere med andre elever i og utenfor klasserommet? (evt. hvilke?)

Vennskap

24. Har barnet en god venn, eller flere gode venner på skolen?

25. Har barnet en god venn, eller flere gode venner utenfor skolen?

Inkludering og segregering

26. Kan du fortelle om en spesifikk hendelse der barnet har gitt uttrykk for å føle seg inkludert?

27. Kan du fortelle om en spesifikk hendelse der barnet har gitt uttrykk for å føle seg segregert?

Skole-hjem-samarbeid

28. Er det et godt samarbeid mellom skole og hjem?

29. Hva er dine forventninger om et godt skole-hjem-samarbeid?

Koordinering

30. Må du involvere deg i prosesser for at det skal bli god tilrettelegging, eller går det av seg selv?

Medvirkning

31. Hvordan opplever du medvirkning i arbeidet med tilretteleggingen som skjer i skolen?
32. Opplever du at barnet ditt har en reell medvirkning på sin egen læringssituasjon?
33. Hva har du opplevd som mest vanskelig i møte med skolen?
34. Har det vært noe som positivt har overrasket deg i samarbeidet med skolen? I så fall, hva?

Ønsker og forventinger

35. Dersom du kunne «startet på nytt», hvilke prioriteringer ville du at ledelsen skulle ha forberedt til skolestart?
36. Er det noe annet du vil legge til som kunne vært med å optimalisere inkluderingen av ditt barn i skolen?

Bakgrunnsspørsmål om barnets hørselshemming

Andre funksjonsnedsettelse

37. Har barnet ditt andre utfordringer kombinert med hørselshemming, som gjør at hørsel blir en sekundær utfordring?
Dersom du ønsker å fortelle mer om det, kan du skrive det her

Samarbeid med andre instanser

38. Hvilke instanser har vært involvert i tilpasninger for barnet?
 - PPT
 - Statped
 - Høresentral
 - Andre (nevn gjerne hvilke)
39. Hvordan opplevde du som forelder, barnets overgang fra barnehage til skole, med tanke på tilrettelegging?

Hjelpespørsmål:

Når startet prosessen for tilretteleggingen?
Hvor lenge før skolestart ble det evt. forberedt?
Hvor forøyd er du med dette arbeidet?

Kommunikasjon foreldre/barn

40. På hvilken måte kommuniserer du/dere og ditt barn hjemme?
 - Talespråk
 - Tegnspråk

- Kombinasjon av tale- og tegnspråk
- Tegn som støtte
- Talespråk med tegn som støtte
- Annet

41. Er det andre i husstanden som er hørselshemmet

- En søsken
- Flere søsken
- En forelder
- Flere foreldre
- Ingen

42. Dersom du er forelder til flere barn med hørselshemming, og har informasjon/erfaringer du ønsker å dele, kan du gjerne skrive det her.

Tusen takk for at du ville delta i denne spørreundersøkelsen!

Prosjektslutt er etter planen 15.05.2022, og vil publiseres etter dette. Dersom du ønsker å få masteroppgaven tilsendt når den blir publisert, send mail til sara_olli_96@hotmail.com