



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave i norsk tegnspråk og tolking

TST350-BAC-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	12-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	26-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
Flowkode:	203 TST350 1 BAC 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	353
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	8967
----------------------	------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/ virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Høyrselshemma elevar i grunnskulen

Hard of hearing pupils in primary
school

Sara Lysgård

Kandidatnummer: 353

Tegnspråk og tolking

FLKI

Rettleiar: Camilla Bøe

26. mai 2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

As hard of hearing children enter the Norwegian primary school at age 6, they are met with different possibilities for language, accommodations and inclusion. Studies show that the teachers competence and attitude towards the hard of hearing pupils, greatly impact these pupils possibilities to learn and develop in line with their peers. This literature-based study addresses the state of hard of hearing children's possibilities for accommodation and inclusion in school, as well as what types of accommodations can help develop better means of inclusion. What the findings uncover is that hard of hearing children are consistently receiving grades lower than their peers, with no apparent reason other than badly implemented accommodation practices. This thesis discusses these findings against the laws and guidelines Norwegian primary schools must obey in means of inclusion. This study concludes that hard of hearing children in Norwegian primary schools face an unfair amount of challenges due to their need for accommodations, and that the schools face a necessary need for developing their competence regarding hard of hearing pupils.

Innholdsfor-teikning

Abstract	2
1.0 Innleiing	4
1.1 Bakgrunn for val av tema	4
1.2 Problemstilling	5
1.3 Oppgåva si oppbygging	5
1.4 Omgrepsforklaring	5
1.4.1 Høyr-selshemming	6
1.4.2 Grunnskulen i Noreg	6
1.4.3 Tilrettelegging	7
1.4.4 Inkludering	8
2.0 Metode	8
2.1 Litteraturbasert metode	9
2.2 Metodisk tilnærming	9
2.2.1 Inklusjonskriterier og søkjeord	10
2.3 Validitet og reliabilitet	10
2.4 Etske aspekt	11
3.0 Litteraturfunn	12
3.1 Fysisk tilrettelegging	13
3.2 Pedagogisk tilrettelegging	14
3.3 Tilhøve for høyr-selshemma på grunnskulen	17
3.4 Teiknspråk som undervisningsspråk	20
4.0 Drøfting	23
4.1 Ein inkluderande skule	23
4.2 Kompetanse og ansvarsfordeling	24
4.3 Tilrettelegging på skulen	26
4.4 Teiknspråk som alternativ til talespråk	28
5.0 Konklusjon	31
6.0 Referanseliste	32

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Føremålet med denne bacheloroppgåva er å undersøke korleis tilhøva er for høyrselshemma elevar i grunnskulen, og korleis det kan leggast til rette for dei i grunnskulen. Bakgrunnen for å undersøke dette er både eiga interesse for teiknspråk, høyrsel og pedagogikk, og innblikk i forskning som viser at høyrselshemma elevar ligg bak sine typisk¹ høyrande medelevar når det kjem til skuleresultat (Hendar, 2012, s.5-6, 76). Nestor i skule- og høyrselforskning, Ola Hendar, seier i eit intervju at me ikkje gjer alt me kan for å skape gode tilretteleggingsmoglegheiter for høyrselshemma elevar (Thornam, 2016). På bakgrunn av dette, vert det stilt spørsmål ved om skulen er ein inkluderande arena for dei høyrselshemma elevane (Jahnsen & Nergaard, 2014). Dette til tross for at det i Noreg er brei politisk einigheit om at grunnskulen skal vere ein inkluderande skule for alle elevar, uavhengig av funksjonsnivå.

Forskar Siv Hilleshøy seier i eit intervju at dersom høva ligg til rette, kan elevar med nedsett høyrsel ha like gode skuleresultat som andre. Ho meiner at det ikkje er nokon grunn til å ha lågare forventningar til elevar med høyrselshemming enn andre elevar. (Thornam, 2016). I opplæringslova §1 – 3 er også tilpassa opplæring framheva som eit grunnleggjande prinsipp. Alle elevar skal ha nytte av å gå på skulen. Det står blant anna at alle elevar skal utvikle seg som personar, tileigne seg fagleg kunnskap og oppleve fellesskap, uavhengig av bakgrunn, kjønn og funksjonsnedsetting (jf. opplæringslova, 1998, §1-3).

Likskapstanken er såleis ein sentral verdi i norsk skule, alle elevar skal ha rett til å gå på skule saman, både på same skule og i same klasse. Ingen skal verte vist til ein annan opplæringsinstitusjon med grunngjevinga om at vedkommande ikkje passar inn i fellesskapet (Kermit, 2018, s.17). Likevel er det viktig å skilje mellom inkludering og plassering, og dermed vere kritisk til dei praksisane som går føre seg i dei enkelte skulane.

¹ For å unngå omgrepet ”normalelevar”, følgjer eg, i likskap med Kermit (2018), praksisen som vel å skildre denne gruppa som typiske elevar.

1.2 Problemstilling

Kunnskap om korleis situasjonen er for dei høyrselshemma elevane i den norske grunnskulen i dag, og kva som skal til for at dei får likeverdige vilkår med andre elevar når det gjeld personleg og fagleg utvikling og å oppleve fellesskap, er såleis sentralt å få fram. Eg vil difor i denne oppgåva undersøke problemstillinga:

Korleis er tilhøva for høyrselshemma elevar i den norske grunnskulen, og korleis kan det leggast til rette for ei betre inkludering?

Eg har valt å avgrense oppgåva til å gjelde born og unge i den norske grunnskulen, altså i alderen 6-16 år. Hovudfokuset ligg på typiske og formelle læringssituasjonar, altså vil eg ikkje ta for meg situasjonar som friminutt eller klassesetuar. I tillegg til dette har eg valt å ikkje inkludere rolla til ein teiknspråktolk i skulen, då det vert litt på sida av problemstillinga. Det er også verdt å nemne at sjølv om oppgåva er avgrensa til grunnskulen, kan det trekkast parallellar til både barnehage og vidaregåande opplæring. Problemstillinga avgrensar ikkje nivå av høyrseledsetting, men sidan omlag 95% av dei borna som har så stort høyrsestap at dei ikkje kan nytte seg av høyreapparat, får operert inn cochlea implantat (CI) i tidleg alder (HLF, 2016), har eg teke utgangspunkt i at dei høyrselshemma elevane stort sett har ei eller annan form for høyrseleest.

1.3 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er lagt opp som ei standard litteraturbasert bacheloroppgåve. Etter at metoden er presentert i kapittel 2, vil eg i kapittel 3 ta føre meg relevant teori knytt til høyrselshemma elevar, skule, lærarens ansvar, tilrettelegging, lovbestemmingar og forskrifter som omhandlar det gjeldande tema. Kapittel 4 drøftar dei ulike funna opp mot gjeldande problemstilling og lovverk. Avslutningsvis vil resultata av funna verte presenterte saman med problemstillinga.

1.4 Omgrepsforklaring

I denne delen av oppgåva presenterer eg ulike omgrep som er sentrale i problemstillinga. Omgrepa eg definerer er: *høyrselshemming, grunnskulen (i Noreg), tilrettelegging, og inkludering.*

1.4.1 Høyrshemming

Reint medisinsk vil høyrshemming definerast som delvis eller fullstendig tap av høyrse på eitt eller begge øyre. Høyrshemming kan vere anten forbigåande eller varig (NHI, 2021). Det er vanleg å bruke omgrepet høyrshemma om alle som har nedsett høyrse, uavhengig av grad av høyrshemming (Hillesøy, 2021, s.6).

Sosialt sett er høyrshemming ei funksjonshemming som skadar menneskets tilgang til dei høyrande sitt talespråklege miljø (Grønlie, 2005). Samstundes er språk noko som ikkje alltid vert tileigna, utvikla og brukt i form av lydar som vender seg til høyrse, men også i form av rørsler som vender seg til synet. Ein kan med andre ord synleggjere budskapet sin ved å ta i bruk ein effektiv språkkode spesielt tilpassa synet – altså ved bruk av teiknspråk. På denne måten vil høyrshemming vere den funksjonshemminga som under visse høve opphøyrer å vere ei funksjonshemming. Teiknspråk gir dessutan moglegheit for språkleg minoritetstilhøyrse og eigen kultur (Grønlie, 2005).

1.4.2 Grunnskulen i Noreg

Grunnskule er obligatorisk skulegong for born i alderen 6-16 år som er busette i Noreg. Kommunen har ansvar for den offentlege grunnskuleopplæringa, og skal supplere eleven med nødvendige læremiddel på skulen, slik som skrive- og teiknesaker, lærebøker, ordlister, kalkulatorar, nettbrett eller pc. Den offentlege skulen er gratis, men ein har òg moglegheit til å søkje seg inn på godkjende privatskular eller få privat heimeundervisning. Føremålet til grunnskulen er å gi likeverdig og tilpassa opplæring for alle born og unge i eit samordna skulesystem som er bygd på ein felles læreplan (Nilsen & Burner, 2023).

I Noreg startar det mellom 60-120 høyrshemma born i grunnskulen kvart år (prop. 103L 2015-2016), og kvar familie vel sjølv kvar dei ynskjer at det høyrshemma barnet skal gå på skule. Dei fleste vel den skulen som ligg i nærområdet, men dei har også moglegheit til å søkje seg inn på skular med eigne høyrshemningsklassar eller eigne skular for høyrshemma (Hendar, 2012, s.20).

Alle born har rett til å gå på den offentlege skulen som ligg nærast heimen i eigen kommune, uansett om dei har behov for spesialundervisning eller anna tilrettelegging.

Nærskuleprinsippet finst i Opplæringslova §8-1, og hovudføremålet med regelen er at elevar frå same geografiske område skal få gå på same skule. Den geografiske nærleiken vert fastsett på grunnlag av fysisk avstand, og elevane vert viste til den skulen som resulterer i kortast skuleveg. Unntaket er dersom eleven nyttar teiknspråk som undervisningsspråk, då kan kommunen, jf. opplæringslova §2-6, velje om dei ynskjer å gi denne undervisninga på ein annan stad enn den skulen eleven soknar til:

Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet i opplæringa fastsetjast i forskrifter etter [§ 2-2](#) og [§ 2-3](#) i denne lova.

Kommunen kan bestemme at opplæringa i og på teiknspråk skal givast på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til.

Før kommunen gjer vedtak etter første ledd, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering. (Opplæringslova, 1998, §2-6)

1.4.3 Tilrettelegging

For mange elevar er tilrettelegging og tilpassa opplæring avgjerande for å kunne leike, lære, utvikle seg og meistre på lik linje med andre born. Utdanningsdirektoratet (heretter: Udir) (2022b) deler tilrettelegging inn i fire kategoriar: pedagogisk, fysisk, teknisk og sosialt. Pedagogisk tilrettelegging handlar om bruken av pedagogiske og spesialpedagogiske grep for å støtte born og elevar sitt behov for å leike, lære, utvikle seg og meistre. Fysisk tilrettelegging rettar seg mot det fysiske miljøet og kan vere avgjerande for at born og elevar skal kunne delta i aktivitetar ut frå eigne behov og føresetnader. Teknisk tilrettelegging handlar om å bruke tekniske hjelpemidlar som kan kompensere for ulike vanskar eller funksjonsnedsettingar. Sosial tilrettelegging er å gi borna målretta støtte til å meistre sosiale situasjonar, og å bli aktive deltakarar i sosiale fellesskap (Udir, 2022b). Denne oppgåva kjem til å ta føre seg det pedagogiske, fysiske og tekniske aspektet med tilrettelegging i skular.

Knytt til tilrettelegging, er det eit viktig moment, at den truleg, i tillegg til å gagne den enkelte eleven, også vil komme heile gruppa til gode. Tilpassingar og tilretteleggingar kan såleis vere positivt for fleire elevar samstundes, blant anna fordi dei får moglegheita til å leike og lære saman. Dette kan hjelpe kvar elev med å utvikle toleranse og respekt for skilnadar og likskapar (Udir, 2022b).

1.4.4 Inkludering

Inkludering er eit omgrep som kan forklarast ulike måtar, avhengig av konteksten det brukast i. Overordna handlar det om å tilpasse læringsmiljøet til mangfaldet blant born og elevar for å gi alle reell moglegheit til å delta i det faglege og sosiale fellesskapet (Statped, 2022). Alle skal oppleve sosial tilhøyrse, og det pedagogiske tilbodet skal vere tilpassa den enkelte eleven sitt behov og føresetnadar, slik at alle får moglegheit til menneskeleg og fagleg utvikling. Mangel på inkluderande praksis kan gjere at enkeltelevar kjenner seg sosialt marginalisert og konsekvensen av dette kan vere hindring i sosial og fagleg utvikling (Bakke, 2011).

Sjølv om inkludering kan forståast på fleire måter har eg valt å forhalde meg til same definisjon som kjem fram i FN-konvensjonen om rettar for menneske med nedsett funksjonevne (CRPD). Der vert det lagt til grunn at alle born skal kunne gå på same skule, og at dei skal ha dei same faglege og psykososiale moglegheiter til utvikling og vekst. Barnets eigen rett til medverknad vert også vektlagd. Elevane skal oppleve at dei er inkluderte både fagleg, sosialt, kulturelt, og psykisk. Kermit (2018, s.16-17) legg til grunn at Inkluderingsomgrepet ikkje vert tolka som eit omgrep som berre omhandlar funksjonshemma elevar, men som eit omgrep som rettar seg mot alle elevar som av ulike årsaker kan oppleve seg sjølv som marginalisert.

2.0 Metode

I dette kapittelet vil eg presentere den metoden eg har nytta for å undersøke problemstillinga. Eg vil også reflektere rundt val av tilnærming og utveljing av forskingsmateriale. Oppgåva si validitet og reliabilitet vil også bli vurdert i forhold til etiske aspekt og funn.

2.1 Litteraturbasert metode

Litteraturbasert metode, også kalla ein litteraturstudie, er ein metode som undersøker ei problemstilling ved å oppsummere eksisterande litteratur og. Konkret vil det sei å på ein systematisk måte gå gjennom og samle tidlegare forskning og litteratur på det feltet ein ynskjer å skrive om. Når ein brukar litteraturbasert metode går ein såleis inn i tidlegare forskning, og ved hjelp av denne skaper ein samanhengar og innsikt som gir nye perspektiv. Det er difor viktig å gjere litteraturgjennomgangen på ein systematisk og omfattande måte, slik at informasjonen som vert innhenta ikkje er tilfeldig eller er vald ut for å fremme eit perspektiv (Aveyard, 2010).

2.2 Metodisk tilnærming

Målet med litteratursøket har vore å identifisere litteratur og forskning som set lys på ulike aspekt av dei høyrselshemma sine tilhøve i grunnskulen, og kva tiltak som kan leggje til rette for betre inkludering. Prosedyren eg har valt å bruke, er som følgjer:

1. Utveljing av inklusjonskriteria og søkjeord.
2. Gjennomføring av litteratursøk i ulike databasar.
3. Vurdering av publikasjonar ved:
 - a. Relevans.
 - i. Vurdering av relevans inkluderer: type litteratur, språk, publiseringstidspunkt, tema, populasjon, geografisk region og kontekst.
 - b. Gjennomlesing av dei aktuelle publikasjonane.
4. Dei publikasjonane som oppfylte kriteria vart inkludert i litteraturfunna.

2.2.1 Inklusjonskriterium og søkjeord

Kriterium	Skildring
Type litteratur	Artiklar, doktorgradsavhandlingar, bokkapittel, masteroppgåver
Språk	Litteratur på norsk og engelsk ^{*2}
Publiseringstidspunkt	Litteratur publisert etter 2005
Relevans	Litteratur som omhandlar høyrselshemma elevar i grunnskulen
Populasjon	Litteratur som omhandlar høyrselshemma born i alder 6-16 år
Geografisk region	Noreg
Kontekst	Litteratur som omhandlar tilhøve for høyrselshemma elevar i den norske grunnskulen og kva tiltak som kan betre inkludering av desse elevane.

Etter at inklusjonskriteriene var sett, valde eg å foreta søk i desse databasane: Google Scholar, Idunn og Oria. I dei publikasjonane eg har vurdert som spesielt relevante har eg nytta snøballmetoden for å finne fleire relevante publikasjonar. I tillegg til dette har eg nytta bøker og artiklar anbefalt av rettleiar og andre fagpersonar.

2.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er ein viktig del av oppgåvas truverde. Sidan denne oppgåva presenterer litteraturfunn utan å forske sjølv, må kvar enkelt publikasjon sin validitet og reabilitet vurderast opp mot oppgåva si problemstilling. Gjennom inklusjonskriteriene har eg difor avgrensa litteraturfunna til å vere både relevante for problemstillinga og til å vere publikasjonar av ein viss validitet. Mange av dei studiane eg har valt å bruke er difor skrivne av forskarar med mykje erfaring og forskning på problemstillinga sitt fokusområde, og artiklane er publisert i anerkjente tidsskrift. Dei publikasjonane eg har brukt som er skrivne av forskarar på eit lågare nivå, vurderer eg som publikasjonar med mindre validitet og

² Litteratur som er publisert på engelsk inngår dersom det er norsk forskning skrivne på engelsk. I tillegg inkluderer eg nokre funn frå utenlandsk forskning som har inngått i kunnskapsgjennomgangane eg har nytta frå norske forskarar.

reliabilitet. Til dømes har eg valt å inkludere ein masterstudie, denne har eg lest gjennom med eit meir kritisk blikk enn dei publikasjonane eg har vurdert å vere av høgare validitet og reliabilitet.

2.4 Etiske aspekt

Ei oppgåve som brukar litteraturbasert metode vil ha mindre etiske omsyn å ta enn ei oppgåve som innhentar data gjennom eiga forskning. Likevel er det viktig å vere klar over kva forskingsetikk inneber og korleis det påverkar oppgåva. Som teiknspråktolkestudent innser eg at eg sannsynlegvis er farga av den kunnskapen eg har tileigna meg gjennom studiet, og det eg har observert sjølv eller vorte fortalt av medstudentar, fagpersonar, og høyrselshemma. Eg er også klar over at snøballmetoden, som eg har nytta i innsamlinga av publikasjonar, gir større moglegheit for "sampling bias", som gir eit skeivt utval av artiklar. Snøballmetoden kan også gjere det vanskeleg å reprodusere søka mine.

3.0 Litteraturfunn

Eg vil i dette kapitlet presentere litterære funn som er relevante for problemstillinga mi:

Korleis er tilhøva for høyrselshemma elevar i den norske grunnskulen, og korleis kan det leggast til rette for ei betre inkludering?

Funna vil verte presenterte innanfor fire tema: *fysisk tilrettelegging, pedagogiske tilrettelegging, tilhøve for høyrselshemma i grunnskulen, teiknspråk som undervisningsspråk.*

For å gjere dette kapitlet meir oversiktlig, vel eg å gi ei kort presentasjon av hovudkjeldene eg har nytta i litteraturgjennomgangen. Kjeldene vert presenterte etter kva år dei har vorte publiserte, med den eldste publikasjonen først. publikasjonar frå same året står i alfabetisk rekkjefølgje:

Hendar (2012). *Elever med hørselshemming i skolen – en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte.* Målet til denne studien var å belyse læringsresultata i forhold til vedtekne kunnskapsmål og som eit komplement til fleire nasjonale rapportar som skildrar utdanningsresultat her i Noreg. Hensikta med prosjektet var å utarbeide ei oversikt og å få større kunnskap om høyrselshemma elevar i grunnskulen. Ein del av oppdraget var å utarbeide ein database om høyrselshemma si opplæring i Noreg med tilhøyrande rapport.

Kermit (2018). *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole – kunnskapsoversikt over nyere forskning.* Denne forskingsoppsumminga skildrar eit utval nyare nordiske forskingsfunn som set lys på spørsmålet: *kva innebærer det å vere ung og høyrselshemma i nordiske barnehagar eller skular?*

Løkke (2019). *Inkludering av hørselshemmede elevar i skolen – en kvalitativ studie av læreres opplevelser knyttet til det å ha en hørselshemmet elev i sin klasse.* Dette er ei mastergradsoppgåve som tek for seg korleis fire lærarar i grunnskulen tilpassar opplæringa med målsetting om å inkludere høyrselshemma elevar. Føremålet med oppgåva var å komme fram til funn som kan bidra til å betre inkluderingsprosessen for denne elevgruppa.

Hillesøy (2021). *Tegnspråkopplæring i grunnskole.* Føremålet med denne kunnskapsgjennomgangen var å få oversikt over den kunnskapen som føreligg om teiknspråkopplæring i grunnskulen og å relatere denne kunnskapen til det som er relevant med tanke på norske forhold. Følgande forskings spørsmål ligg til grunn for arbeidet: Kva forskning føreligg om opplæring i og på teiknspråk i grunnskulen? – Kva eksisterande kunnskap kan ha relevans for teiknspråkopplæring i norsk grunnskule?

Mjøen, Kermit og Caspersen (2021). *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede.* Denne forskargruppa har hatt som mål å få meir kunnskap om inkluderingspraksisar i ungdomsskular og på vidaregåande skular for elevar med nedsett hørsel og beskrive faktorar som er viktige for å lykkast med å skape inkludering og likeverdig opplæring for elevar med hørselshemming. Forskinga er utført gjennom fokusgruppeintervju og spørjeskjema.

Lundereng og Jakobsen (2022). *Tegnspråk som inngang til inkludering i skolen.* Dette er ein fagartikkel skriva av to seniorrådgivarar ved Statped Midt, som rettar blikket mot elevar i grunnskulen med rett på, eller behov for, teiknspråk – med mål om å finne ut kva som må til for å nå målet om reel inkludering og elevens eiga oppleving av samkjensle i fellesskapet.

3.1 Fysisk tilrettelegging

I følgje plan og bygningslova skal alle private og offentlege verksemder som rettar seg mot allmennheita vere universelt utforma. Hovudløyisinga er det som skal vere universelt utforma, ikkje nødvendigvis alle delar av verksemda. Opplæringslova stiller også krav til skulane når det gjeld fysisk miljø og universell utforming. Krav til universell utforming har ei tydeleg forankring i forskrift om miljøretta helsevern i barnehagar og skular (1996, §9). Forskrifta har som føremål å bidra til at miljøet i barnehagar og skular fremjar helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold, samt førebygger sjukdom og skade. (Udir, 2021)

I tråd med det lovverka skisserer om universiell utforming, er skuleeigar ansvarleg for å tilrettelegge skulens lokaler for hørselshemma (Nav, u.å). Alle born treng gode lytteforhold for å høyre kva som vert sagt, men born med nedsett hørsel som baserer seg på talespråk er ekstra avhengige av tilrettelegging av lydmiljøet på skulen for å kunne delta aktivt.

Støylydar som andre ikkje tenkjer på, kan vere svært forstyrrande for høyrselshemma elevar, det er derfor viktig å halde slike lydar til eit minimum. Tiltak som bruk av gummiknottar eller tennisballar under bord og stolbein, mjuke overflatar til bord og liknande, vil kunne hjelpe med støyreduksjon. Høyrselshemma elevar er spesielt avhengige av synssansen for å få med seg viktig informasjon, både med tanke på teiknspråk, munnnavlesing og anna visuell informasjon. Det er derfor også viktig å tenkje på god lyssetting i klasserommet, og reduksjon av eventuelt visuelt støy. Viktig informasjon bør gjevast skriftleg, anten på tavle eller i vekeplan (Nav, u.å).

Hendar (2012, s.33) hevdar at dersom klasserommet sitt lyd miljø ikkje er lagt til rette vil det kunne utgjere ein barriere mot å oppfatte og lære for elevar med høyrselshemming. Både for mykje og for lite etterklang kan gjere det vanskelig å oppfatte munnlege ytringar, og dette gjeld både for elevar med og utan høyreapparat. Vidare trekk Hendar fram kroppsøving som det faget som utgjer ei spesielt stor utfordring i forhold til akustikkregulering. Det er omlag 10% av lokala brukt til kroppsøving i undersøkinga som er akustikkbehandla.

I tillegg til støyreduserande tiltak, er born med nedsett høyrsel ofte avhengige av høyrselstekniske hjelpemiddel i undervisninga (gitt at dei er ein del av eit talespråkleg undervisningsmiljø) (Nav, u.å), I klasserommet er den vanlegaste løysinga lydutmattingsanlegg. Det inneber mikrofonar, forsterkarar, ladarar og høgtalarar. Dette hjelper både med å løfte stemma til kvar enkelt elev, reduserer bakgrunnsstøy, og samtidig skapar det ein naturleg struktur i klassen, då det berre er ein som kan prate inn i mikrofonen av gongen. Tilpassing av slikt utstyr er svært individuelt og avhenger av type høyreapparat/CI, alder, grad av høyrselstap og andre faktorar. Ulike hjelpemiddel kan også kombinerast etter behov (NAV, u.å). Mjøen et al. (2021, s.30) sine funn tyder på at det er stor variasjon i kor godt dei ulike skulane er utstyrt.

3.2 Pedagogisk tilrettelegging

Hendar (2012, s. 20) finn at ca. 25% av dei høyrselshemma elevane vel å gå på ein skule som er spesielt tilpassa høyrselshemma, medan resten går på nærskulen sin. Dette valet er komplekst og vert teke på bakgrunn av mange ulike faktorar. Ofte vert valet teke av foreldre

og elev i samråd med pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Valet er heller ikkje endeleg, og Hendar har funne at dei elevane som opplever store utfordringar i nærskulen, ofte byter til ein skule som er meir tilpassa. Til tross for at nærskulen, ut frå lovverket, er plikta å tilpasse seg elevens behov (opplæringslova, 1998, §2-3). Hendar legg difor til, at det for høyrselshemma hadde vore optimalt om nærskulane sine lokale var tilpassa akustisk og teknisk, samt at heile skulen, ved behov, var førebudd på teiknspråk, før eleven byrja der.

Kermit (2018, s.54) finn i sin kunnskapsgjennomgang at det er positive erfaringar med å samle meir enn ein høyrselshemma elev i ei typisk høyrande jamaldringsgruppe. Dette vart kalla "co-enrollment". Mjøen et al. (2021, s.39) sin studie støttar dette funnet. Dei trekk fram at det er positivt for høyrselshemma elevar å kjenne andre høyrselshemma. Spesielt gunstig er det å ha fleire høyrselshemma elevar i same klasse, eller på same skule, slik at dei kan dele erfaringar og alliere seg for å endre praksisar dei er misnøgde med.

Statped har på sine heimesider publisert ei liste over kva ein som underviser høyrselshemma elevar kan gjere for å skape gode situasjonar for kommunikasjon og læring:

- God struktur på undervisninga
- Bruke det tekniske utstyret konsekvent
- Sørgje for at alle elevane bruker det tekniske utstyret
- Sørgje for at ingen skaper ubehag med det tekniske utstyret
- Ha utfyllande skriftlege planar slik at eleven har moglegheit til å forberede seg
- Ha skriftlege utfyllande planer slik at føresette kan bidra
- Sørgje for tett skule-/heimsamarbeid
- Bruke teiknspråk, norsk med teiknstøtte eller norsk, avhengig av kva som er aktuelt for eleven
- Ha blikkontakt med eleven
- Gjere avtale om korleis eleven kan signalisere når noko er uklart
- Fange opp misforståingar før dei utviklar seg til konflikter
- Få eleven aktiv i timane
- Tydelege temaskifter – hjelper eleven til å gjette rett der lydoppfattainga er for dårleg
- Tydeleg styring av samtalen – eleven må vite kven som pratar, og når/korleis hen kan ta ordet

- Gi eleven tid til å oppdage kven som snakkar
- Visualisering av fagstoffet ved å bruke konkretar, bilete og film
- Mange lærarar er bevisste på å bruke visualisering av lærestoffet i småskulen, men så avtar det
- Når fagstoffet etterkvart vert meir omfattande, er visualisering minst like viktig som før
- Visualisering er nøydd å vere tilpassa aldersgruppa

(Statped, 2021)

Denne lista gir eit greitt overblikk over tips for god pedagogisk praksis som fremmer inkludering. Det er likevel verdt å notere at det ikkje finst noko tilleggsinformasjon til kvart punkt eller ei kjeldeliste der ein kan finne kvar desse tiltaka er tekne frå, og kva dei inneber. Det er derfor grunn til å tenkje at desse tiltaka byggjer meir på erfaring enn forskning.

Mjøen et al. (2021, s.45) finn også at det verkar positivt om læraren ein gong i veka tek ein prat med den høyrselshemma eleven for å forsikre seg om at viktige tema og poeng er oppfatta. Dette bør gå for seg på ein stad utan støy, til dømes eit grupperom, på gangen eller på eit kontor. Eit anna tiltak som viser seg å fungere, er at læraren sender dei viktigaste beskjedane via SMS. Dette kan gjerast kvar dag eller sjeldnare.

Hendar (2012, i Lundereng & Jakobsen, 2022) trekkjer fram tiltak som kan bidra til betre tilrettelegging og inkludering. Han nemner at dersom skulen har tilgang på lærarar med lang erfaring innan undervisning av høyrselshemma, er det viktig å bruke dei. Desse lærarane vil automatisk ha eleven i augekroken, vere flinke til å bruke høyrselsteknisk utstyr, snakke rolig og tydelig, visualisere og konkretisere. Det er også positivt med tidlig innsats, bruk av teikn som støtte i undervisninga, redusert gruppestørrelse og bruk av høyrselsteknisk utstyr (Lundereng & Jakobsen, 2022).

I ei mastergradsoppgåve frå UiT er fire lærarar med ulik bakgrunn og erfaring med høyrselshemma elevar intervjuja om kva dei tenkjer om tilrettelegging for høyrselshemma. Felles for desse fire lærarane er at dei meiner at det er naturleg at den høyrselshemma eleven bruker tid utanfor klasserommet for å få dekkja sine behov for tilpassa opplæring (Løkke, 2019, s.43). Mjøen et al. (2021, s.43) har intervjuja elevar, og dei finn det motsette. Dei finn at enkelte elevar finn det stigmatiserande å verte tekne ut av klassen. Segregering

av elevar med særskilde behov har dessutan lenge vorte sett på som brot på prinsipp for inkluderande opplæring.

Samstundes trekkjer fleire av informantane til Mjøen et al. fram at det er fint å ha eit grupperom der ein har moglegheit til å trekkje seg tilbake dersom det skulle verte for mykje støy i klasserommet. Dette gjeld både eleven for seg sjølv òg knytt til gruppearbeid. Ein av fokusgruppeinformantane forklarar det slik:

Det gjelder selv om det bare er to og to som skal jobbe i lag. Hvis det er 30 personer i klassen da er det ... du klarer ikke å høre hva den du skal samarbeide med sier, for du hører flere samtaler samtidig, og du klarer ikke helt å peke ut hvilken samtale du er med i egentlig (Mjøen et al., 2021, s.44).

Kermit (2018, s.8) trekk fram at støy kan gi ei oppleving av fysisk smerte for høyrselshemma. Han understreker derfor viktigheita av støydemping, og eit tiltak som kan gjere stor forskjell er reduksjon av gruppestørrelse. Hendar (2012, s.34) viser til forskning som viser at høyrselshemma elevar ikkje bør ha gruppestørrelsar på meir enn 12-15 elevar. Dette vert vidare stadfesta av Mjøen et al. (2021, s.31), som trekk fram eit døme på ein høyrselshemma elev som vart plassert i den største klassen grunna plassering av fastmontert høyrselsteknisk utstyr. Resultatet var at eleven i mange situasjonar valde å trekkje seg tilbake på eit grupperom for å få arbeidsro.

3.3 Tilhøve for høyrselshemma på grunnskulen

Mjøen et al. (2021, s.24-26) fann at høyrselshemma elevar treivst betre på skulen og i større grad følte at lærarane brydde seg om dei, enn typisk høyrande elevar. Samstundes viser undersøkinga at 23,4% av dei høyrselshemma elevane meinte at klassekameratane ikkje tok omsyn til at dei har nedsett høyrsel. 26% av dei høyrselshemma elevane har til dømes opplevd at medelevar har ropt inn i det høyrselstekniske utstyret eller laga høg lyd for å plage. Kermit et al. (2014, s. 79-81) finn at høyrselshemma elevar opplever meir utestenging og negativ åtferd frå jamaldrande enn dei fleste ungdommar. Overgard et al. (2021, s.3-4) finn at høyrselshemma born har signifikant auka forekomst av emosjons- og åtferdsutfordringar samanlikna med typisk høyrande born.

Mjøen et al. (2021, s.39-40) presenterer eit tiltak frå Statped som kan føre til betre forståing for høyrselshemming: Ein rådgivar frå Statped kom på besøk til klassen og lærte borna om konsekvensane av høyrselstap og let elevane med god høyrsel prøve simuleringar av høyrselstap. Dette kunne vere gjennom tekniske simuleringar, prøving av høyreapparat eller diktat med øyrepluggar. Resultatet av eit slikt opplegg peika mot at klassen fekk betre forståing for den høyrselshemma eleven sin situasjon. Mjøen et al. trekk i den samanheng fram at slike erfaringar vert fort gløymt, og at opplegget difor bør gjentakast.

I undersøkinga til Mjøen et al (2021, s.30, 49-50) svarer 42,9% av informantane at det tekniske utstyret ikkje var på plass frå fyrste skuledag. Informantane seier også at det ikkje er tilgjengeleg teknisk utstyr i alle rom. Spesielt er det spesialrom, som sløyd, gymsal og skulekjøken som ofte står utan slike hjelpemiddel. Fleire elevar rapporterer òg om kunnskapsmangel blant lærarar og medelevar rundt høyrselshemming. Resultatet av kunnskapsløysa er motvilje til å bruke mikrofonar i undervisninga, og dermed kan den høyrselshemma eleven ende opp med å måtte velje mellom å ta opp problema med skuleleiinga, eller å klare seg utan utstyret. Ein av informantane til Mjøen, Kermit og Caspersen seier det slik:

Læreren kommer med unnskyldninger som: «[Mikrofonen] er tom for strøm, den funker ikke, batteriet er ødelagt» ... og elevene: «Dette er noe dritt, vi trenger ikke bruke dette hun hører uansett» liksom. Jeg husker at da sluttet vi med [å bruke] utstyret og jeg måtte gå til rektor og si at vi må bruke utstyret for jeg hører ikke (Mjøen et al., 2021, s.31).

Fleire elevar fortel om liknande erfaringar, og slett ikkje alle vel å ta opp problemet med rektor eller skuleleiinga. Eit av dei viktigaste tiltaka ein kan gjere for å skape god tilrettelegging og ein inkluderande praksis som lærar, er difor å ha kompetanse om høyrselshemming og å vere bevisst si eiga haldning til høyrselshemming. (Mjøen et al., 2021, s.32, 48). Hendar (2012, s.74) finn at 44% av dei som jobbar med høyrselshemma elevar har gjort det i mindre enn to år, 34% meiner også at dei ikkje nødvendigvis trengte vidareutdanning på bakgrunn av at eleven er høyrselshemma.

Lærargruppa i Løkke (2019, s.46) si intervjuundersøking fortel at dei bruker tiltak som å vere synlege og observante i klasserommet. Dei vender seg mot elevane når dei snakkar, samstundes som dei er påpasselege med å bruke det høyrstelstekniske utstyret, og gjentek det dei sjølv seier, i tillegg til å gjenta det andre elevar seier. Dei er òg obs på samtalestruktur og visuell framstilling av tankar og gjeremål. Ein av lærarane trekk fram at ho er svært nøye på mikrofonbruk og reglane rundt det. Ho har nulltoleranse for å tulle med det, og seier at dersom nokon bryt reglane rundt mikrofonbruk fjernar ho mikrofonane.

Data frå Mjøen et al. (2021, s.48) viser fleire eksempel på at lærarane som manglar kompetanse, ofte lener seg på den høyrselshemma eleven med forventningar om at eleven skal ha den kunnskapen om tilrettelegging som læraren manglar. Mjøen et al. meiner dette, for eit utrena auge kan sjå ut som medverknad, men hevdar vidare at det i realiteten er å pålegge den høyrselshemma eleven eit ansvar hen ikkje skal ha og at den høyrselshemma må legge inn mykje innsats for å lukkast fagleg og oppleve inkludering. Vidare finn Mjøen et al. at relevant tilrettelegging og rett involvering av den høyrselshemma eleven ikkje kan verte tilbydd før læraren har nødvendig kunnskap om (audio) pedagogiske behov og tilretteleggingsmoglegheiter (Mjøen et al., 2021, s.46-47, 52).

Kermit (2018, s.24) konkluderer med det same. På bakgrunn av sin studie, meiner han vaksenkompetansen generelt er for låg, og at dei lærarane som får i oppgåve å lage inkluderande praksisar for høyrselshemma elevar ikkje har nok kompetanse innan området. Kermit trekk fram tydelege funn på at inkluderande praksisar og god tilrettelegging kan utvikle seg dersom skulen og deira aktørar lukkast i arbeidet med kompetansebygging, kunnskapsoverføring, fjerning av administrative barrierar som står i vegen for inkludering, og tilrettelegging av det fysiske miljøet.

Nokre tilretteleggingstiltak som høyrselshemma elevar i Mjøen et al. (2021, s. 43) si undersøking trekkjer fram som gode, er blant anna meir diskré formar for tilrettelegging. Til dømes å ha ein ven i klassen som kjenner til høyrselshemminga og som eleven kan spørje om å gjenta kva som vart sagt. Eit anna tiltak er å spørje den høyrselshemma eleven kven hen ynskjer å jobbe på gruppe med. Då har hen moglegheita til å velje dei elevane som

bråkar minst. Ein anna måte å tilrettelegge på er å allminneleggjere og normalisere variasjon i befolkninga gjennom at læraren snakkar om slike tema.

Statped (2021) listar opp tiltak dei meiner eleven sjølv bør gjere for å skape gode situasjonar for kommunikasjon og læring. Blant anna nemner dei at eleven bør vere open om høyrselstapet sitt og kva tiltak som hjelper, plassere seg nær lyd kjelda/den som pratar, ha augekontakt, og spørje om att. Mjøen et al. (2021, s.41) finn på den andre sida at mange høyrselshemma elevar har eit behov for å ikkje skilje seg for mykje ut, og difor ikkje ynskjer å dele høyrselshemminga med heile klassen.

3.4 Teiknspråk som undervisningsspråk

Hillesøy (2021, s.9) finn at verken PPT eller kontaktlærarar har klart for seg kvar i opplæringslova elevens teiknspråkoplæring er heimla, og kva dette inneberer i praksis (Hillesøy nemner ikkje noko om kva kunnskap skuleleiinga eller kommunen har rundt dette, men eg tek utgangspunkt i at dei har omlag same kunnskapsmengd som PPT og kontaktlærar). I kartlegginga finn ho i tillegg at det ser ut som norsk talespråk er den dominerande kommunikasjonsformen i klasserommet, og at teiknspråk og teiknbasert kommunikasjon berre til ein viss grad er synleg i skulemiljøet. For mange av elevane med teiknspråk betyr det at dei har redusert tilgang til læringsfellesskapa i klasserommet.

For å undervise ein grunnskuleelev i og på teiknspråk treng ein grunnskulelærerutdanning eller tilsvarande, i tillegg til 30-60³ studiepoeng innanfor teiknspråk (Statped, 2021), noko som betyr at ein ikkje treng å kunne teiknspråk på meir enn eit heilt grunnleggande nivå for sjølv å kunne undervise i det. Arnesen et al. (2008, i Hillesøy, 2021, s.15) stiller spørsmål ved om elevane med rett til opplæring i og på teiknspråk vert godt nok eksponert til begge språk (henholdsvis norsk talespråk og norsk teiknspråk) til å verte reelt tospråklege. Dei hevder vidare at det er essensielt for høyrselshemma born å ha tilgang til effektiv og tospråkleg kommunikasjon, og at elevane difor må få moglegheita til å delta i eit språkmiljø der dei har full tilgang til både talespråk og teiknspråk. Dei peiker òg ut at det er vanskelig for nærpersonar (både i heimen og på skulen) å lære seg teiknspråk godt nok til å vere gode

³ 30 studiepoeng dersom ein underviser 1.-7. klasse, 60 studiepoeng dersom ein underviser frå 8. klasse og ut vidaregåande.

språkmodellar, og at lærarar i ordinære skular i større grad bruker norsk med teiknstøtte enn teiknspråk.

I Hillesøy (2021, s.16) sin kunnskapsgjennomgang, trekk ho fram eit funn frå dei amerikanske teiknspråkforskarane Beal-Alvarez og Huston (2014), dei finn at teiknspråklege språkmodellar i undervisninga kan bidra til å kompensere for manglande teiknspråkkompetanse hjå lærarar. Blant anna kan kombinasjon av tekst, flytande teiknspråkmodellar og gjentekne visningar av video auke ferdigheiter i teiknspråk. Dette kan i sin tur bidra til auka språk-, lese og skriveferdigheiter for elever som er høyrselshemma. I same kunnskapsgjennomgang presenterer Hillesøy (2021, s.16) funn frå Hjulstad et al. (2015). Dei fann at tal på relevante publikasjonar som omhandla gode høyrselshemma praksisar i skulen var låge, og spesielt var det manglar i publikasjonar som fokuserte på teiknspråk.

Gleinsvik et al. (2017) fann også at Udir (2015) omtalar språkval slik: "val av språk får konsekvensar for utforminga av det pedagogiske tilbodet, men har inga tyding for sluttkompetansen eller moglegheitene vidare i livet". Eleven skal altså ha same utbytte av undervisninga uansett om ein vel opplæring på teiknspråk eller talespråk. Hillesøy (2021, s.10) hevar fram at Noreg er i særstilling blant dei skandinaviske landa, sidan både Danmark og Sverige har spesialskular for høyrselshemma. Her i landet vert undervisninga til høyrselshemma stort sett gitt i ordinære skular, noko som betyr at teiknspråklege elevar ofte er dei einaste i sin klasse som skal ha opplæring på teiknspråk.

Lundereng og Jakobsen (2022) reflekterer rundt utfordringar ved paragraf 2-6 i opplæringslova. Den stadfester at elevane skal ha timer i teiknspråk ut over det ordinære timetalet i skulen, noko som kan vere vanskeleg å få til. Etter ein lang skuledag er det kanskje ikkje like kjekt å måtte vere att på skulen når dei andre elevane går heim eller på SFO. Lundereng og Jakobsen trekk fram eit eksempel på ein skule som aktivt har gjort tiltak for å betre denne situasjonen:

På min skole sendte vi ut brev til alle foreldrene på trinnet med orientering om at eleven som skal ha tegnspråkopplæring, også må ha noen timer lagt utenom den

ordinære undervisningstida. I brevet står det at elever som ønsker å delta på tegnspråkopplæringen sammen med eleven, kan melde seg på. Dette er et ledd i å spre tegnspråkkompetanse ut til elevene på trinnet og et ledd i arbeidet med inkludering. (Lundereng & Jakobsen, 2022).

4.0 Drøfting

Denne delen av oppgåva vil eg drøfte funna frå litteraturgjennomgangen i lys av problemstillinga: *Korleis er tilhøva for høyrselshemma elevar i den norske grunnskulen, og korleis kan det leggast til rette for ei betre inkludering? Eg vil òg bruke gjeldande lover og forskrifter i drøftingane.*

Litteraturfunna vart presenterte som fire tema: *fysisk tilrettelegging, pedagogisk tilrettelegging, haldningar til- og tilhøve for høyrselshemma elevar, og teiknspråk som undervisningsspråk.* Desse temaa er tekne vidare og sett i samanheng med kvarandre i drøftingane, og drøftingsdelen er delt inn i følgjande overskrifter: *ein inkluderande skule, tilrettelegging på skulen, teiknspråk som alternativ til talespråk, og kompetanse og ansvarsfordeling.* Desse fire overskriftene har eg valt fordi eg meiner dei kategoriserer funna på ein slik måte at drøftinga vert meir organisert og oversiktleg inn mot problemstillinga.

4.1 Ein inkluderande skule

Alle born skal ha nytte av å gå på skulen, også høyrselshemma. Lovene seier at uavhengig av høyrselshemming, eller andre utfordringar, skal alle elevar få same utbytte av undervisninga (opplæringslova, 1998, §1-3). Likevel finn Hendar (2012) at høyrselshemma elevar som gruppe ligg bak typiske elevar i skuleresultat grunna dårleg tilrettelegging. Ein kan såleis undre seg over kva tilhøve høyrselshemma elevar i grunnskulen har, og korleis kan ein forbetre tilrettelegginga og på den måten skape betre inkludering.

Skuleeigar er den som er ansvarleg for å leggje til rette skulen sine lokale for høyrselshemma (nav, 2022) og skulen har ansvar for å følgje opp at desse hjelpemidlane vert tekne i bruk (nav, u.å). Det er til dømes positive erfaringar med støydempende tiltak som bruk av gummiknottar eller tennisballar under bord og stolbein, mjuke overflater til bord og likande (nav, u.å). I tillegg til mikrofonsystem, gode lysforhold og visuell informasjonsgivning. Likevel er det stor variasjon i kva dei ulike grunnskulane er utstyrt med, og kor flinke dei er på å følgje opp bruken av desse hjelpemidlane (Mjøen et al., 2021, s.30). Dette til tross for at krav til universell utforming har ei tydeleg forankring i forskrift om miljøretta helsevern i barnehagar og skular (1996, §9).

I denne oppgåva har eg basert meg på ei forståing av inkludering som noko eleven sjølv skal oppleve både fagleg, sosialt, kulturelt, og psykisk (Kermit, 2018, s.16-17). Slik tilhøva for høyrselshemma born og unge i den norske grunnskulen vert skildra i publikasjonane eg har analysert i litteraturfunna (sjå til dømes Mjøen et al., 2021 og Hillesøy, 2021), vel eg å seie meg einig med Hendar sin uttale på forskning.no: "Vi skal forvente mykje. Born med høyrselshemming skal ha like gode resultat på skulen som andre barn, men i dag gjer vi ikkje alt vi kan for dei" (Thornam, 2016).

Ein grunn til at det er vanskeleg å tilrettelegge, verkar å vere kompetansemangel og negative haldningar (Mjøen et al., 2021, s.31). Eit tiltak som i den samanheng kan gi medelevar betre forståingar og haldningar rundt høyrselshemming er å late dei oppleve simulert høyrselstap (Mjøen et al., 2021, s.40). Eg vil derfor argumentere for å innføre dette som tiltak for lærarane også, det kan kanskje setje i perspektiv kor viktig det til dømes er å vere konsekvent i bruk av høyrselstekniske hjelpemidlar. Dette trur eg vil kunne bidra til meir forståing, betre haldningar og eit meir bevisst forhold til tilrettelegging.

Udir (2022b) understreker at tilpassing og tilrettelegging er avgjerande for at den enkelte eleven skal få gode tilhøve for leik, læring, meistring og utvikling, men at det samstundes kjem heile gruppa til gode når det vert gjort innanfor rammene av fellesskapet. Det kan difor verke som det ikkje følgjer negative konsekvensar for medelevene til den høyrselshemma eleven dersom det vert tilrettelagt, men at det kan få alvorlege konsekvensar for den høyrselshemma eleven dersom det ikkje vert tilrettelagt. Bakke (2011) hevdar til dømes at elevar som kjenner seg sosialt marginalisert kan verte hindra frå å utvikle seg både sosialt og fagleg.

4.2 Kompetanse og ansvarsfordeling

Kvaliteten på opplæringa av høyrselshemma elevar er i stor grad avhengig av kompetansen til dei som skal undervise. Sjølv om det i fleire publikasjonar (sjå til dømes Mjøen et al., 2021, s.28, eller Kermit, 2021, s.5) vert nemnt kompetanseløft hjå lærarar som eit tiltak for å betre tilrettelegging og inkludering, er det viktig å hugse på at det er skuleeigar som har ansvaret for at personalet har den rette kompetansen (Udir, 2022a). Eg meiner ikkje nødvendigvis det

er feil å oppfordre til kompetanseløft hjå lærarar, men eg vil argumentere for at skuleeigar i større grad må ta ansvaret for at lærarar (eller anna personale) med den rette kompetansen vert tilsett i dei klassane dei trengst. Det viktigaste kompetanseløftet meiner eg difor er det som skjer på høgare plan i kommunane. Dersom dei som er ansvarlege for tilsetting av pedagogisk personale i kommunen har betre kunnskap rundt tilrettelegging og inkludering av høyrselshemma, ville dei truleg hatt betre forståing for kva kompetanse ein treng for å undervise høyrselshemma. Eg trur kompetanseheving lenger oppe i systemet også ville verka førebyggjande på problem som oppstår på lærarnivå.

Sjølv om det er på høgare nivå hovudansvaret ligg, er ein likevel nøydd å vere kritisk til kva som skjer i dei enkelte klasseromma. Mjøen et al. (2021, s.32, 36) sin studie vitnar om negative haldningar og mangel på kompetanse hjå lærarar som fører til ei ansvarsbyrd hjå den høyrselshemma eleven. Mjøen, Kermit og Caspersen hevder at for eit utrena auge kan slike tilfelle der læraren lener seg på eleven for å kompensere for kompetanse hen sjølv manglar, sjå ut som inkluderande medverknad (Mjøen et al., 2021, s.52). Dersom dette stemmer, meiner eg skuleeigar ikkje oppfyller ansvaret dei har for sikring av rett pedagogisk kompetanse, samstundes som eg meiner at lærarar må vere kritiske til korleis eiga haldning kan påverke klassemiljøet og læringsmoglegheitene til den høyrselshemma.

Skuleeigar er også den som har hovudansvar for at høyrselsteknisk utstyr er på plass før den høyrselshemma eleven byrjar på skulen. Fleire av Mjøen et al. (2021, s.30) sine informantar rapporterer om manglande teknisk utstyr fyrste skuledag. Dette meiner eg kan sjåast som ein indikasjon på at skulane ikkje klarer å førebu seg på ein høyrselshemma elev før dei er heilt nøydde. Hendar (2012, s.21) meiner optimalt sett at skulen burde tilpasse alle lokale akustisk og teknisk, og ved behov førebu seg på teiknspråk. Overgangen mellom barnehage og skule er eit delt ansvar, og kommunane veit som regel i god tid at ein høyrselshemma elev skal byrje på skulen, og det er difor viktig å ha eit bevisst forhold til planlegging og involvering av nøkkelpersonar⁴ frå eit tidlig stadie (Statped, 2023, 00:30).

⁴ Til dømes foreldra til den høyrselshemma, ansvarspersonar frå barnehagen, framtidig kontaktlærar, spesialpedagog(ar) frå skulen, representant frå skuleleiinga osv.

4.3 Tilrettelegging på skulen

Kermit (2018) trekk fram at støy kan gi ei oppleving av fysisk smerte for høyrselshemma, og at støyreduksjon difor er svært viktig. Noko både Hendar (2012) og Kermit (2018) trekk fram som eit godt tiltak er reduksjon av gruppestorleik. Hendar (2012, s.34) hevdar at høyrselshemma ikkje bør setjast i grupper på meir enn 12-15 personar. Likevel finst det eksempel på at høyrselshemma elevar vert plassert i dei største klassegruppene fordi skulen har valt å montere det høyrselstekniske utstyret i det største klasserommet (Mjøen et al., 2021, s.30-31). Slike døme treng ikkje nødvendigvis å vitne om kunnskapslause, men kan sjølvstøtt også vere ei avgjersle teke i eit tankelaust augeblikk.

På den andre sida ser me ein auke i bygging av baseskular⁵ i dei største byane i Noreg. Denne skuletypen fører til meir støy og uro enn tradisjonelle skular (Henriksen, 2019). Det at til dømes Nattland skule i Bergen, ein skule spesielt tilpassa høyrselshemma (Bergen kommune, 2022), er utforma som ein baseskule, meiner eg strider i mot opplæringslova (1998, §9A-7⁶). Då forskning både viser at store grupper og støyande omgjevnadar kan vere svært belastande for høyrselshemma (Mjøen et al., 2021, s. 44). Samstundes som det kan vere stigmatiserande å verte teken ut av klassen sin for å få tilrettelagt undervisning i eit mindre støyande lokale (Mjøen et al., 2021, s.45).

Mjøen et al (2021) trekk fram fleire eksemplar på elevar som kjenner seg tilsidesett i skulen. Til dømes er det fleire av informantane som har opplevd at lærarar tydeleg viser at dei ikkje ynskjer å bruke det høyrselstekniske hjelpemiddelet, (Mjøen et al., 2021, s.31). Det at elevar sjølve er nøyddde å kjempe for praksisar som skulle ha vore sjølvstøtt, vitnar ikkje om bevisstheit rundt best mogleg inkludering. Det er også fleire som rapporterer om dårleg utstyrte skular i forhold til høyrselsteknisk utstyr. Hjø mange finst det berre mikrofonsystem i eitt eller få rom (Mjøen et al., 2021, s.49). Resultatet av dette er at undervisninga er nøyddde å foregå i eitt-, eller eit avgrensa antal rom, og det vert dermed sterke føringar til korleis

⁵ Baseskule er ein skule der undervisninga ikkje går føre seg i tradisjonelle klasserom, men i basar som varier i utforming. Som regel eit åpent læringsareal med mindre, lukka rom rundt. Det er varierande kor mange elevar og lærarar som samarbeider om undervisninga i desse basane (Henriksen, 2019).

⁶ Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane [...].

inkluderande opplæring kan gå føre seg (Mjøen et al., 2021, s.49). Det at ein både ser manglar i den fysiske og pedagogiske tilrettelegginga, meiner eg kan vitne om at skuleeigar ikkje oppfyller si rolle som ansvarleg (jf. opplæringslova, 1998, §9A-7).

Lærargruppa Løkke (2019) intervjuar er til dømes samde om at det er naturleg å ta den høyrselshemma eleven ut på eige rom for å få tilpassa undervisning. Dette står i kontrast til det Mjøen et al (2021, s.43) finn i si undersøking. Dei trekk fram at segregering av elevar med særskilde behov lenge har vorte sett på som brot på prinsipp for inkluderande opplæring. Viktigast av alt er likevel at dei finn at fleire av elevane sjølve tykkjer det er stigmatiserande, noko som kan resultere i hindring av sosial og fagleg utvikling (Bakke, 2011). I tråd med definisjonen av inkludering eg har valt å ta utgangspunkt i, meiner eg difor at det å skilje elevar med særskilde behov frå klassen sin, i mange tilfelle er direkte brot på kva ein inkluderande praksis skal vere (CRPD, 2008, art.9).

Samstundes finn Mjøen et al. at fleire av informantane likte å ha eit grupperom tilgjengeleg som dei hadde moglegheit til å trekkja seg tilbake til åleine eller med ei gruppe. Eg trur med andre ord ikkje det nødvendigvis er negativt å ha moglegheita til å skiljast frå klassen i periodar, men at det må skje på premiss den høyrselshemma sjølv set for å verte opplevd som eit positivt tiltak. Det er verdt å merke seg at når dei høyrselshemma elevane i informantgruppa til Mjøen et al. sjølve fortel om kva tilretteleggingstiltak dei ynskjer å få, er dei fleste forslaga diskre måtar å tilrettelegge på. Blant anna ynskjer dei å ha ein ven i klassen dei kan spørje om å gjenta dersom dei ikkje fekk med seg det læraren sa, bestemme kven dei ynskjer å jobbe på gruppe med, diskutere tema som er med på å normalisere variasjon i befolkninga, få tilsendt SMS-ar av læraren omlag kvar dag som repeterer viktige beskjedar, og få avsett tid med læraren kvar veke for å sikre at viktige tema og poeng er oppfatta (Mjøen et al., 2021, s. 43-45).

Eg lurar på om dette kan vitne om elevar som er redde for å skilje seg for mykje ut, og som treng at tilrettelegginga skjer på deira eigne premiss, slik at dei sjølve kan velje kor mykje dei andre elevane veit om tilretteleggingsbehovet deira. Desse funna vil eg seie vert støtta av tanken om medverknad frå eleven sjølv, slik det står i det FN-konvensjonen om rettar til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD, 2008, art.7). Skulen og lærarane må difor vere

påpasselege med å ikkje ta avgjersler utan å samhandle med eleven sjølv. I den samanheng trur eg at eit godt inkluderingstiltak kan vere at lærarane arbeider målretta med å skape eit trygt og opent klassemiljø med gode haldningar. På den måten vil den høyrselshemma eleven truleg ha moglegheita til å kjenne seg trygg nok til å vere open om høyrselstapet sitt og ha betre moglegheit til å utforske tilretteleggingsmoglegheiter, noko Statped (2022) meiner er positivt. Dersom skulemiljøet ikkje skaper eit miljø med haldningar som tillet den høyrselshemma eleven å vere komfortabel med eige høyrselstap og tilrettelegging, slik dei pliktar ut frå opplæringslova (1998, §1-1), meiner eg dei ikkje har moglegheit til å oppnå inkludering.

Å skape eit læringsmiljø der alle skal verte inkludert er inga enkel oppgåve. Sjølv om forskinga peikar mot at det er mykje som kan forbestrast, peikar også forskinga i retning av at lærarane gjer det dei kan med den kompetansen og ressursane dei har tilgjengelig. Funnet til Mjøen et al. (2021, s.24-26) om at høyrselshemma elevar trivast betre på skulen og i større grad føler at lærarane bryr seg om dei enn typisk høyrande elevar, peikar mot dette.

Til slutt i dette underkapittelet vil eg reflektere rundt Statped si liste over tiltak læraren kan iverksette for å fremje inkludering (Statped 2021). Lista har inga kjeldeliste eller utfyllande informasjon. Det kan såleis verke som lista i stor grad er erfaringsbasert. Tilrettelegging for høyrselshemma i grunnskulen er eit fagfelt få i Noreg har forska på, og eg trur det er ein av grunnane til at ein mange stader ser døme på kompetansemangel og dårlege tilretteleggingsløysingar. Dersom forskingsfeltet vert større og meir omdiskutert, trur eg det kan resultere i eit kunnskapsløft hjå mange av dei som jobbar med høyrselshemma born og unge.

4.4 Teiknspråk som alternativ til talespråk

Sjølv for elevar som er sakkyndig vurderte til å ha utbytte av teiknspråk, viser Hillesøy (2021, s.9) at det er mangel på kunnskap hjå PPT og skular om kva det tyder. Teiknspråklege elevar er ofte dei einaste i sin klasse. Talespråket er difor oftast den dominerande kommunikasjonsforma, noko som kan føre til at den teiknspråklege eleven har redusert tilgang til læringsfellesskapa i klasserommet. Dette meiner eg bryt med den norske grunnskulen sitt prinsipp om inkludering (jf. opplæringslova, 1998, §1-1, 8-1, 8-2).

Såframt læraren har den formelle kompetansen, finst det ikkje krav om å meistre teiknspråk for å undervise i og på det. Arnesen et al. (2008, i Hillesøy, 2021, s.15) stiller difor spørsmål ved om nærpersonar (til dømes lærarar og foreldre) evnar å lære seg teiknspråk godt nok til å verte gode språkmodellar. Korleis skal ein då sørgje for at undervisninga gir likeverdig utbytte for teiknspråklege elevar? Som Bael-Alvarez og Huston (2014, i Hillesøy, 2021) finn, kan kombinasjon av tekst, flytande teiknspråkmodellar og gjentekne visningar av video auke ferdigheiter i teiknspråk, og gjere opp for ein del av den manglande teiknspråkkompetansen hjå lærarar. Det er verdt å nemne at det ikkje finst norsk forskning som stadfester at dette let seg overføre frå amerikansk teiknspråk til norsk teiknspråk. Sidan me ikkje veit om studien ville fått same resultat her i Noreg, meiner eg, i tråd med Hillesøy (2021, s.31), at det beste tiltaket uansett vil vere å tilsette teiknspråklærarar med lang erfaring og omfattande kompetanse.

Udir (2015) hevdar at val av språk (her: norsk teiknspråk og norsk talespråk) ikkje skal ha innverknad på sluttkompetansen eleven sit att med. Slik som høva er i dag, stiller eg meg skeptisk til dette utsegnet. Det kan nok, til ein viss grad, vere sant, samstundes som Hillesøy (2021, s.9) poengterer at mange teiknspråklege elevar får redusert tilgang til dei læringsfellesskapa som vert etablert i klasserommet, noko Statped (2022) meiner hindrar inkludering, som igjen kan hindre sosial og fagleg utvikling (Bakke, 2011). Eg tykkjer difor det er feil å seie at val av språk ikkje har innverknad på sluttkompetansen til eleven.

Korleis kan ein skape inkludering for å hindre sosial marginalisering hjå desse elevane? Eit tiltak er, som tidlegare nevnt, co-enrollment (Kermit, 2018). Mjøen et al. (2021, s.39) fann at det er viktig for mange høyrselshemma elevar å ha andre høyrselshemma elevar å prate med om forskjellige utfordringar og opplevingar. Høyrselshemma elevar i same klasse, eller på same skule kan skape ein slags "allianse" og kan dermed gå saman om å krevje endringar i situasjonar dei ikkje er nøgde med. Samstundes er det ikkje alltid lett å gjennomføre co-enrollment, spesielt i kommunar eller områder med få innbyggjarar der det kanskje ikkje finst meir enn eit høyrselshemma born. Eit tiltak eg trur kan ha same positive effekt som co-enrollment er teiknspråkopplæring til heile klassen, trinnet eller skulen. Dersom opplæringa vert gjennomført på ein slik måte at alle dei som deltek utviklar gode teiknspråklige

ferdigheiter og brukar det aktivt, kan det bli ein god inngang til inkludering sosialt, faglig og kulturelt (Lundereng & Jakobsen, 2022). Eg trur likevel høyrshemma seg i mellom deler noko som ikkje kan erstattast av høyrande (uansett teiknspråknivå). På bakgrunn av det ville eg ikkje sett på co-enrollment som noko unødvendig sjølv om mange av elevane på skulen hadde beherska teiknspråk.

5.0 Konklusjon

I denne oppgåva har eg undersøkt korleis tilhøva er for høyrselshemma elevar i grunnskulen, og korleis ein kan leggje til rette for betre inkludering av desse elevane. Gjennom litteraturstudien eg har gjort, verkar det å vere varierende tilhøve for dei høyrselshemma elevane. Sjølv om forskning viser god trivsel hjå dei høyrselshemma, viser resultatane i fleire omfattande studiar at høyrselshemma elevar ikkje vert tilrettelagt for i tråd med inkludering som prinsipp. På bakgrunn av dette, vil eg hevde at det er rom for forbetring for dei høyrselshemma elevane i den norske grunnskulen. Hovudansvaret for forbetringa er det skuleeigar som har. Samstundes må lærarane som har høyrselshemma i klassen, i større grad reflektere over eigen kompetanse og krevje betre tilgang til informasjon og kursing dersom dei ser at kunnskapen dei har ikkje er tilstrekkeleg.

Forsking på høyrselshemma elevar i grunnskulen, er det lite av. Noko som truleg er grunnen til at rådgivande instansar, slik som Statped, utformar råd om tilretteleggingstiltak basert på erfaring og ikkje på forskning. Lite forskning på temaet kan vidare gjere kompetanseheving vanskelegare enn det kunne ha vore.

Eit viktig poeng å ha med for å skape dei beste forholda for inkludering for dei høyrselshemma elevane, er at det er avgjerande for inkludering at personen sjølv opplever å kjenne seg inkludert. Tilrettelegginga i skulen må såleis skje i tett samhandling med eleven det gjeld. Eg meiner likevel at dette ikkje står i motsetnad til at det vert forska meir på feltet og at det blir fokus på kompetanseheving. Viss ikkje trur eg det vil vere vanskeleg for læraren å skilje mellom kva som er medverknad og kva som er ansvarsfråskrivnad. Å vite noko om kva som må til for å kunne informere og rettleie eleven til å delta i utarbeidinga av gode tilretteleggingsløysingar, og å skape gode inkluderingspraksisar i klassen, krev høg kompetanse av læraren. Heving av denne kompetansen vil derfor kunne vere med på å sikre fagleg og sosialt utbytte hjå den høyrselshemma eleven.

6.0 Referanseliste

- Aveyard, H. (2010). *Doing a Literature Review in Health and Social Care. A Practical Guide* (2. utgave. utg.). University Press.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(2), ss. 141-154.
- Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. (FOR-1995-12-01-928). (1996). Lovdata.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?* Fagbokforlaget.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen – en karleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel.pdf>
- Henriksen, Ø. (2019, november 26). *Baseskole*. Henta frå SNL: <https://snl.no/baseskole>
- HLF. (2016, april). *Cochlea implantat – aktuelt for deg eller andre?* Henta frå <https://www.hlf.no/globalassets/brosjyurer/ci-brosjyre-2016.pdf>
- Jahnsen, H., & Nergaard, S. E. (2013, november 25). *Utdanningsforskning.no*. Henta frå En inkluderende skole: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-inkluderende-skole/>
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole – kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Henta januar 19, 2023 frå <https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/hlf-kermit-rapport.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. ((2015-2016)). *Prop. 103 L*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-103-l-20152016/id2483304/>
- Løkke, M. (2019). Inkludering av hørselshemmede elever i skolen. *En kvalitativ studie av læreres opplevelser knyttet til det å ha en hørselshemmet elev i sin klasse*.
- Lundereng, E., & Jakobsen, A. K. (2022, desember 11). *Tegnspråk som inngang til inkludering i skolen*. Henta frå Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-horselsvansker-tegnsprak/tegnsprak-som-inngang-til-inkludering-i-skolen/342450>
- Mjøen, O. M., Kermit, P., & Caspersen, J. (2021). Henta 9 23, 2022 frå Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede: https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/endelig-rapport-betingelser_inkludering_horselshemmede.pdf
- NAV. (2020, mars 3). *nav.no*. Henta frå Hjelpemidler i dagliglivet: <https://www.nav.no/no/lokalt/hjelpemiddelsentraler/nav-hjelpemiddelsentral-vestland/lokal-informasjon/hjelpemiddelomrade-og-rutinar/hjelpemidler-i-dagliglivet>
- NAV. (2022, juni 21). *En god og tilrettelagt skole for alle*. Henta frå <https://www.kunnskapsbanken.net/en-god-og-tilrettelagt-skole-for-alle/>
- NAV. (u.å). Henta frå Tilrettelegge for hørselsvansker i skolen: <https://www.kunnskapsbanken.net/horsel/tilrettelegge-for-horselsvansker-i-skolen/#roller>
- NHI. (2021, mai 6). *Hørselstap*. Henta frå <https://nhi.no/sykdommer/barn/ore-nese-hals/horselstap/>
- Nilssen, F. H., & Burner, T. (2023, januar 13). *snl.no*. Henta frå Grunnskolen: <https://snl.no/grunnskolen>
- Opplæringsloven (LOV-1998-07-17-61). (1998). Lovdata.

- Overgaard, R. K., Oerbeck, B., Wagner, K., Friis, S., Øhre, B., & Zeiner, P. (2021). Youth with hearing loss: Emotional and behavioral problems and quality of life. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*.
- Statped. (2008). The Linguistic Milieu of Norwegian Children with Hearing Loss. *Project Muse*, ss. 66-77.
- Statped. (2021, april 26). *statped.no*. Henta frå Nedsatt hørsel og tips til pedagogisk tilrettelegging: <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-tips-til-pedagogisk-tilrettelegging/>
- Statped (Forfattar). (2023). *Fra barnehage til skole med nedsatt hørsel* [Film].
- Thornam, R. T. (2016, mars 31). *Forskning.no*. Henta frå Nedsett hørsel kan påverke skuleresultat: <https://forskning.no/funksjonshemming-partner-pedagogiske-fag/nedsett-horsel-kan-paverke-skuleresultat/429457>
- Udir. (2021, januar 8). *Universell utforming av barnehage- og skolebygg*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/universell-utforming-av-barnehage-og-skolebygg/>
- Udir. (2022a, mars 31). *Tilpasset opplæring*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Udir. (2022b, juni 24). *Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-behov-for-ekstra-stotte/>